سلسلة سيكولوچية الطفل ١

سيكولوچية الطفل واللغة

الطبعة الأولى

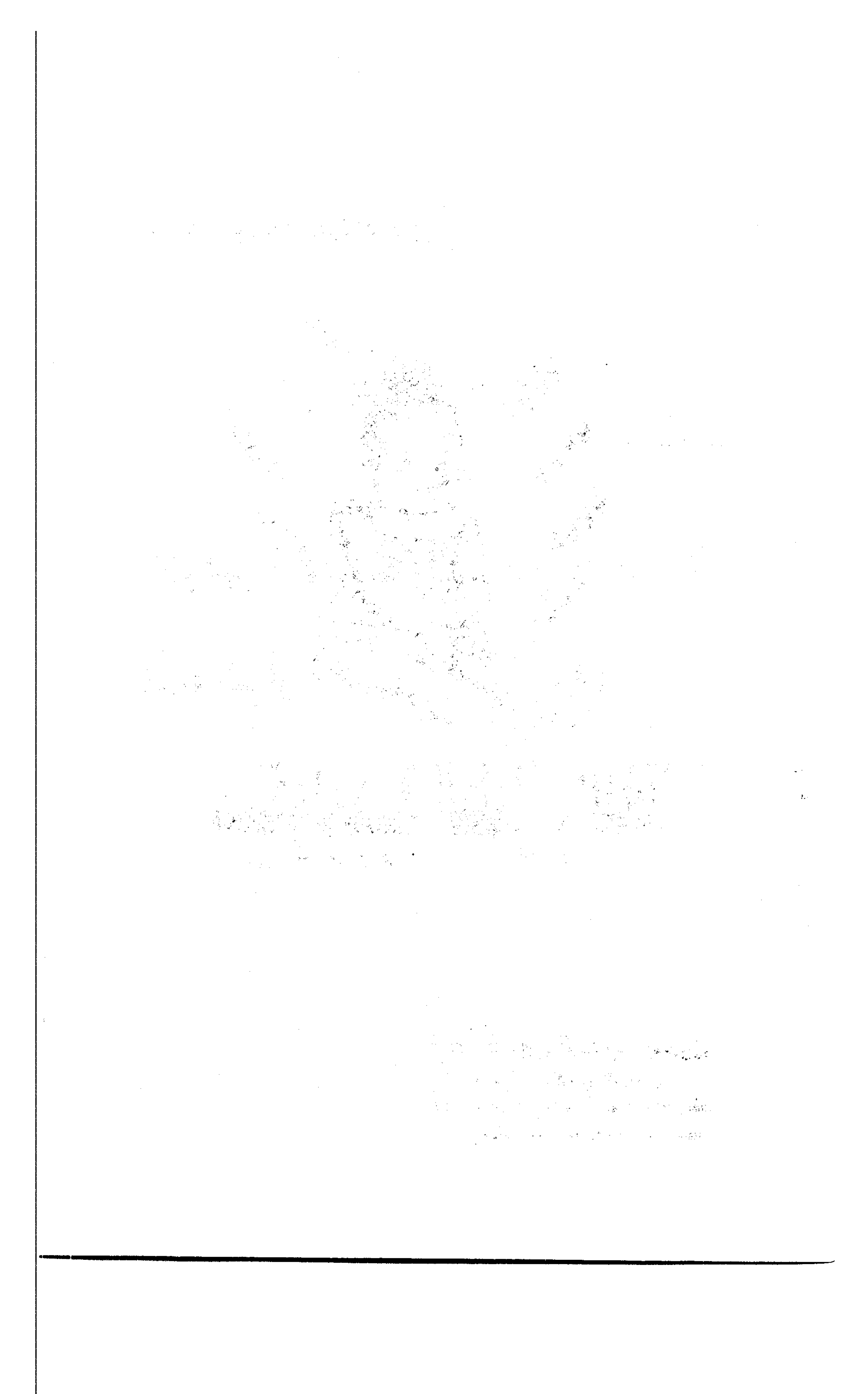
١٤١٥هـ - ١٩٩٥م

سلسلة سيكولوچية الطفل (١)



سيكولوچية الطفل واللغة

أ.د. فاروق السعيد جبريل
استاذ علم النفس التربوى
ومدير مركز رعاية وتنمية الطفولة
كلية التربية - جامعة المنصورة

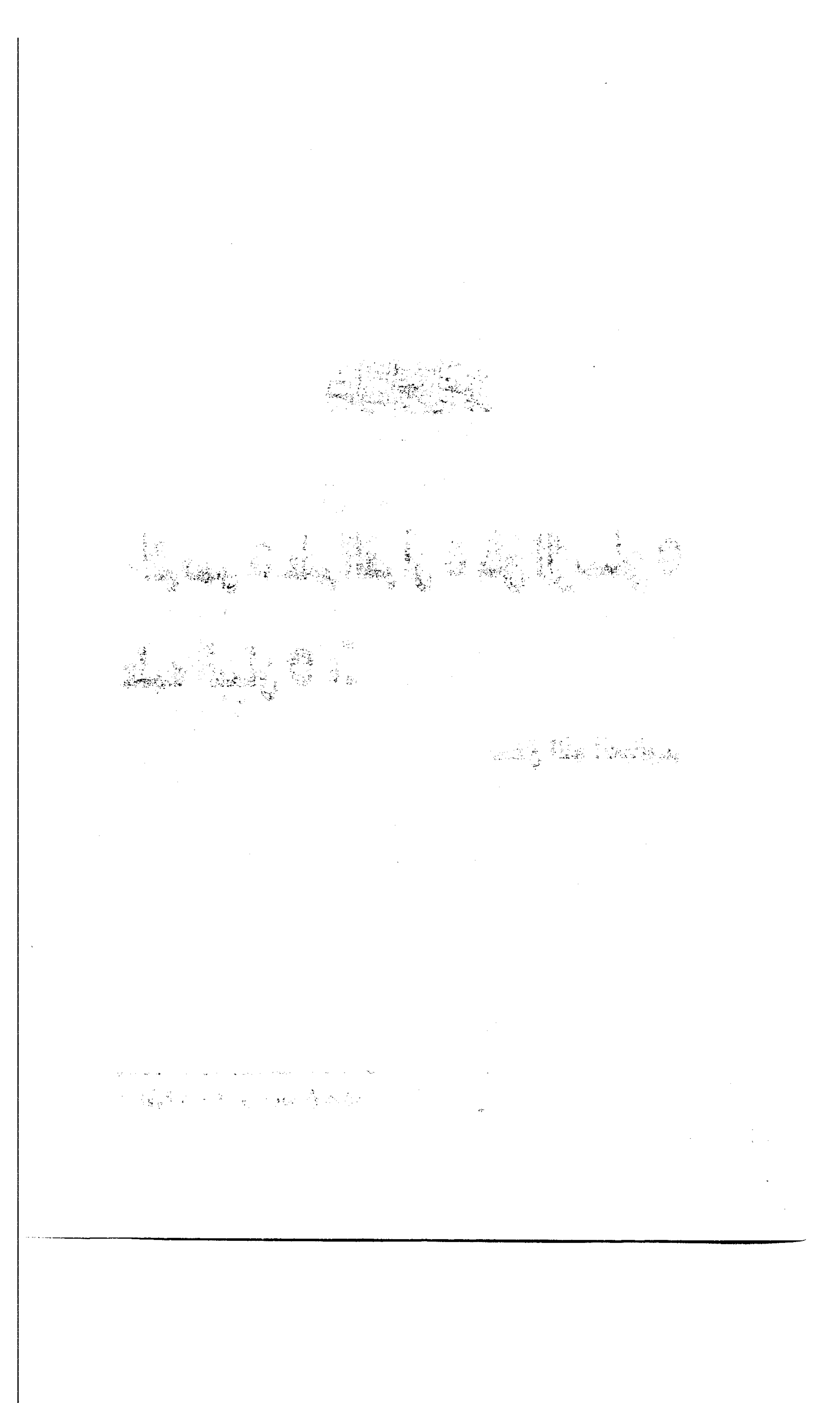


بسم الله الرحمن الرحيم

«الرحمن ۝ علم القرآن ۝ خلق الإنسان ۝ علمه البيان ۝ »*.

صدق الله العظيم

* «الآية ١ - ٤ من سورة الرحمن»



الإهـــداء

إلي الآباء والامهات وكل المهتمين برعاية وتنميـة الطفـل

إلي روح والدي الطاهرة .... وفاء وتقدير

إلي زوجتي .... رمز وتقدير لثمار جهد مشترك

إلي أبنائي .... متمنياً لهم مستقبلاً مشرقاً

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين، وخاتم الأنبياء والمرسلين ، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ، وعلى آله وصحبه ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

أمـا بـعـد

تعتبر مرحلة الطفولة هى الفترة التكوينية والتأسيسية لحياة الفرد الإنسانى ، حيث فيها توضع البذور الأولى التى تتبلور منها شخصية الطفل فى المستقبل . ولذا ، يعتبرها الكثيرون أهم وأخطر فترة فى حياة الفرد الإنسانى ، وذلك من منطق أن ما يحدث فيها يصعب تعديله أو تقويمه فى المستقبل . وأكثر من ذلك، أن ما يحدث فيها قد يشوه الإطار العام لشخصية الطفل فى المستقبل ، فيصبح مضطربا ، أو غير سوى ، أو منحرفاً ، أو مريضاً نفسياً . ولعل هذا ، هو الدافع الأساسى وراء اهتمامات العالم اجمع بتلك المرحلة العمرية من مراحل حياة الفرد الإنسانى ، وهو الدافع أيضا ، وراء اهتمامات المؤلف الحالى بمثل هذا النوع من الكتابات .

ويسعدنا ويشرفنا أن نقدم للمكتبة العربية عامة والمكتبة المصرية خاصة الكتاب الأول فى "سلسلة سيكولوجية

الطفولة" . هادفين منها محاولة فهم ذلك العالم المجهول ، العالم السحرى الغريب العجيب . لنتعرف خباياه ومجاهله، ولنسلط الضوء على قدرات الأطفال وإمكاناتهم واستعدادتهم، ولنتعرف المسارات الطبيعية لنموهم وارتقائهم . حتى يتسنى لنا القيام بمهمة التوجيه والإشراف والرعاية والتربية وفقا لأسس تربوية واجتماعية ونفسية تحقق لهم إمكانية الوصول إلى المراحل التالية من عمرهم متمتعين بشخصية سوية متكاملة متزنة ، محققين أقصى قدر ممكن من النمو .

والكتاب الأول فى "سلسلة سيكولوجية الطفولة" يتناول "سيكولوجية الطفل واللغة" وقد احتوى هذا الكتاب على وحدتين ، الأولى : تناولنا فيها سيكولوجية الطفل . محاولين من خلالها تقديم مفهوم للطفولة والاتجاهات النظرية التى حاولت تفسيرها من المنظورات المختلفة . ثم استتبعنا ذلك بوضع تصور مقترح يساعد على فهم سيكولوجية الطفل . أما الوحدة الثانية : فقد تناولنا فيها اللغة وتطورها عند الطفل ، محاولين من خلالها إيضاح مفهوم اللغة وتحديد طبيعتها وخصائصها ووظائفها والاتجاهات النظرية فى اكتساب اللغة . تمهيداً لفهم عمليات اكتساب وارتقاء اللغة عند الطفل . ثم استتبعنا ذلك ببيان العوامل التى تؤثر فى اكتساب اللغة ودور الآباء والمربين فى رعاية النمو اللغوى عند الطفل . ولكى تكتمل

الصورة إيضاحاً تم استعراض أساليب دراسة اللغة وقياسها عند الطفل وأهم المشكلات المرضية للغة . واختتمت هذه الوحدة بإيضاح العلاقة بين اللغة والتفكير .

وأخيراً . أتمنى أن يكون هذا الكتاب باكورة لمكتبة عربية متكاملة فى جميع مجالات الطفولة حتى نستطيع أن نساير دول العالم المتقدم . ولتكون هذه المكتبة منهلاً طيباً للباحثين والقائمين على رعاية وتربية الأطفال فى دول العالم العربى بصفة عامة وفى مصرنا الحبيبة .

وهذه كلمة شكر أقدمها إلى والدىّ ، وأساتذتى اعترافاً بفضلهم . وأشكر لأبنائى أميره وأحمد واسلام و .... ما تعلمته منهم - بقدر ما علمتهم - فى فهم الحياة الطفولية ذلك العالم السحرى الغريب العجيب . كما أشكر كل من ساهم فى إتمام هذا العمل إلى أن ظهر فى صورته الحالية .

والله ندعو أن يوفقنا ويسدد خطانا فيما ينفع وطننا عامة وأطفالنا خاصة ، من أجل الإعداد لمستقبل أفضل وجيل أقدر على تحمل مسئولية بناء وتطوير هذا الوطن ..

والله ولى التوفيق ..

المؤلف
دكتور فاروق السعيد جبريل
استاذ علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة المنصورة

المنصورة فى
٢٧ من رجب سنة ١٤١٥ هـ
٣٠ من ديسمبر سنة ١٩٩٤ م

الفصل الأول

سيكولوجية الطفل

«إطار عام»

- مقدمة
- تعريف الطفولة
- الاتجاهات النظرية في تفسير الطفل وتطور شخصيته
- النظرة الشمولية لتفسير الطفل - اطار نظري مقترح .

مقدمة

إن دراسة سيكولوجية الطفولة تعتبر من الدراسات الرائدة والتى لاقت قبولا كبيرا فى كل المجتمعات . حيث تعد هذه المرحلة النمائية للفرد الانسانى أساسا لبناء شخصيته فى المستقبل فى كافة نواحيه النفسية والاجتماعية وتكوينه الشخصى بصفة عامة . كما أن لمثل هذه الدراسة أهمية خاصة فى وجدان الجنس البشرى بصفة عامة ولدى علماء النفس والمربين بصفة خاصة .

والاهتمام بالطفل ، وبمرحلة الطفولة قديم قدم الحياة الإنسانية على هذه الأرض . وتعتبر العناية بالأطفال من الأمور التى شغلت وما زالت تشغل بال جميع الأفراد بالمجتمع كل سواء . ذلك أن الأطفال هم شباب الغد ومستقبل الأمة وثروتها وعليهم يتوقف تطورها واستمرارها وتقدمها.

ومن أبرز الإنجازات العالمية فيما يتعلق بمجال الطفولة :

١ - الإعلان العالمى لحقوق الطفل فى ١٩٥٩/١١/٢٠ .
٢ - إنشاء منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف) ١٩٦٤ .
٣ - إعلان عيد الطفولة العالمى ١٩٧٩ .
٤ - المؤتمرات والندوات المحلية والدولية حول الطفولة ورعايتها .
٥ - انتشار دور الحضانة ورياض الأطفال فى كل بلدان العالم - المتقدمة منها والمتخلفة ، الصناعية منها والزراعية .

ونمو الفرد الإنسانى يحدث فى كافة مظاهره فى شكل تغيرات وتطورات يتعرض لها الفرد النامى جنينا فوليداً فرضيعاً فطفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً . ورغم ان حياة الإنسان تمثل وحدة متكاملة ، إلا أن نمو الفرد العادى يمر بمراحل تتميز كل منها بخصائص واضحة ومحددة. ويلاحظ أن مظاهر النمو المختلفة متكاملة ، تنمو كوحدة متماسكة فى انسجام وتوافق تام . وهى ترتبط فيما بينها إرتباطاً وظيفياً قوياً ، وذلك أن الفرد كائن حى يمثل وحدة متكاملة ،

وليس مجرد مجموعة من الوظائف المختلفة المتميزة . ولذلك ، يلاحظ انه إذا حدث اضطراب أو نقص أو شذوذ فى أي مظهر منها أدى إلى اضطراب فى التكوين العام والأداء الوظيفى للشخصية . وعلى سبيل المثال لا الحصر ، يؤثر النمو اللغوى على النمو العقلى للفرد النامى ويتأثر به .

وفى ضوء هذا المعنى ، فإن نمو الفرد الإنسانى يمثل سلسلة متصلة مترابطة متكاملة . وكل حلقة من هذه السلسلة تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها ، ولذا يفضل النظر إليها كوحدة متكاملة ، أو كنسق كلى منسجم الأجزاء ، ولكن لغرض الدراسة يلجأ الباحثين الى تقسيم هذه السلسلة إلى مراحل فرعية . وهناك اتجاهات متعددة فى التقسيم منها :

الاتجاه الأول : وهو مبنى على الأساس العضوى ، وتقسم فيه مراحل النمو الى مرحلتين اساسيتين ، الأولى مرحلة ما قبل الميلاد (الاخصاب، الجنين فى طوره الأول ، والجنين غير المكتمل أو الخلوى ، ثم الجنين المكتمل ، ثم الولادة) ، والثانية مرحلة ما بعد الميلاد ، وهى تبدأ من الميلاد حتى نهاية حياة الفرد الإنسانى (الطفولة، والمراهقة ، والرشد ، والشيخوخة) .

الاتجاه الثانى : وهو مبنى على الأساس التربوى والتعليمى ، وتقسم فيه مراحل النمو حسب المرحلة التعليمية التى ينتمى إليها الفرد الإنسانى

الاتجاه الثالث : وهو مبنى على الأساس العقلى ، وفيه تقسم مراحل النمو وفقا للتطورات العقلية التى يمر بها الفرد الإنسانى، وكمثال على هذا الاتجاه نظرية جان بياجيه J. Piaget .

الاتجاه الرابع : وهو مبنى على الأساس الاجتماعى، وفيه تقسم مراحل النمو وفقا للتطور الاجتماعى، والارتقاء فى السلوك الاجتماعى للفرد ، وكمثال على هذا الاتجاه نظرية إريك أريكسون E. Arikson

الاتجاه الخامس : وهو مبنى على التحليل النفسى فى تطور شخصية الفرد الانسانى ، وكمثال على هذا الاتجاه ، نظرية فرويد S. Freud

وأيا كـــان التقسيم المتبع ، فيجب أن نضع فى إعتبارنا النقاط التالية (Furth , 1969) :

١ - أن كل مرحلة من هذه المراحل لها بنية مميزة لها .

٢ - ان البنية المميزة لكل مرحلة تكون أوضح ما تكون فى أواسط المرحلة ، لا فى أولها ولا فى آخرها ، وفقا لمبدأ التداخل ، والاتصال أو الانتقال التدريجى .

٣ - أنه بتطور نمو الطفل تدخل تدريجياً البنية التى تكونت فى سن أصغر كجزء متكامل مع بنية المرحلة التالية . أى أن كل مرحلة نمائية هى نتيجة لما قبلها وأساسا لما بعدها .

٤ - أن هذه المراحل تتميز بالترتيب المتتابع ، فالنظام الذى تسير به مراحل النمو ثابت لا يتغير ، ولا تستطيع أية بنية أن تظهر قبل الأخرى لدى مجموعة معينة من الأطفال وتظهر بعدها لدى مجموعة أخرى .

٥ - أن السن الذى يتحقق فيه الطور النمائى لا يمكن أن يكون ثابتاً تماماً ، فهو نسبى ومرتبط بالبيئة التى قد تشجع ظهوره أو تحول دونه .

وتشير إليزابث هارلوك E. Hurlock عام ١٩٦٨ إلى أن الدراسة فى مجال تطور الفرد الانسانى ونموه تحاول أن تجيب على مجموعة التساؤلات مرتبطة بالموضوعات التالية :

١ - البحث عن خصائص التغيرات العمرية العامة سواء فى المظهر أو السلوك أو الميول والأهداف من مرحلة نمائية معينة إلى مرحلة أخرى فى سلسلة مراحل النمو .

٢ - معرفة توقيتات حدوث هذه التغيرات والتحولات .

٣ - معرفة أساس حدوث هذه التغيرات والتحولات ، والعوامل المؤثرة فيها .

٤ - معرفة كيف تؤثر هذه التغيرات فى سلوك الفرد وتفاعلاته الحياتيه.

٥ - معرفة مدى إمكانية التنبؤ بحدوث هذه التغيرات والتحولات النمائية.

٦ - معرفة مدى عمومية أو خصوصية هذه التحولات والتغيرات بالنسبة للفرد والمجتمع .

ومما سبق يتضح أن مظاهر النمو متعددة متباينة فى مظاهرها ، وعلى الرغم من تعددها وتباينها إلا أنها تتكامل فى النهاية لتعطى صورة شاملة عن نمو الفرد الإنسانى . وفى هذا الميدان من ميادين دراسة النمو الإنسانى، سوف نركز البحث فى ميدان اللغة عند الطفل .

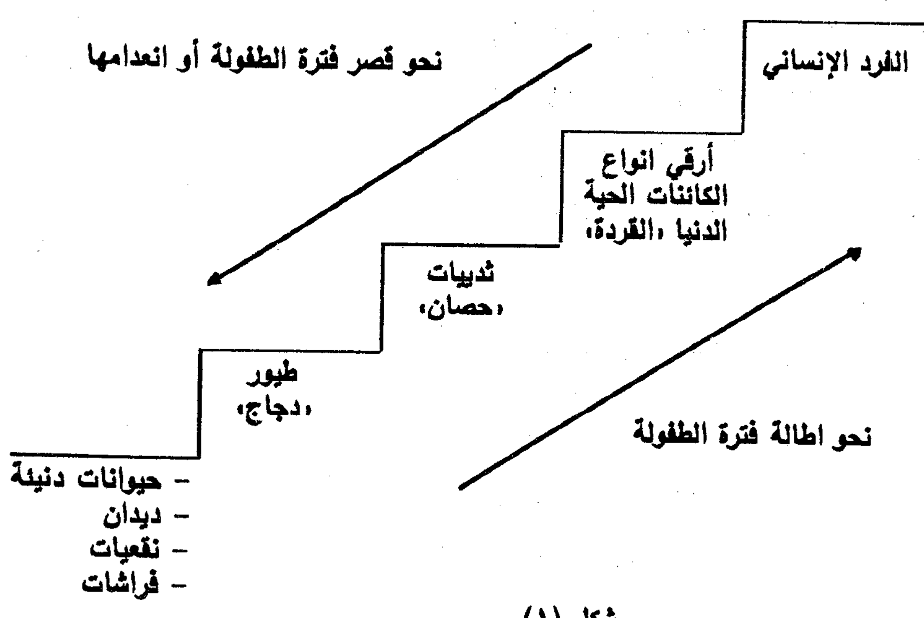
وقبل أن نتناول هذا المظهر، سوف نلقى الضوء أولاً على مفهوم الطفولة ، وبعض الاتجاهات النظرية فى تفسير شخصية الطفل وتطورها، ثم نستتبع ذلك بوضع تصور مقترح لكيف ينبغى أن نفهم الطفل بصورة صحيحة من الوجهة السيكولوجية .

تعريف الطفولة

يمكن تعريف الطفولة على أنها تلك الفترة التى يقضيها صغار الكائنات الحية فى النمو والارتقاء ، حتى يحققوا مجموعة المهام والواجبات التى تميز هذه المرحلة العمرية ويصبحوا أكثر اعتمادا على أنفسهم فى تدبير شئون حياتهم وتأمين إشباعاتهم بعد أن كانوا يعتمدون على الكبار بصفة عامة وعلى الوالدين بصفة خاصة.

ومن هذا المفهوم يتضح لنا أن هذه الفترة قد تطول لدى كائنات حية معينة ، وقد تقصر لدى كائنات حية أخرى. وأن طولها وقصرها يتوقف على قدرات الكائن فى الاعتماد على النفس وتحقيق الاستقلال وتأمين الإشباعات .

ووفقا لهذا المفهوم أيضا يمكن القول بأن فترة الطفولة تتباين لدى الكائنات الحية المختلفة تبعا لمكانتها فى سلم النشوء والارتقاء . والشكل رقم (١) يوضح سلم النشوء والارتقاء للكائنات الحية .



شكل (١)
سلم النشوء والارتقاء لدي الكائنات الحية

وفى ضوء سلم النشوء والارتقاء ومكانة الفرد الانسانى فى هذا السلم، يتوقع أن تكون فترة الطفولة لدى الأفراد الانسانيين هى أطول فترات الطفولة لدى الكائنات الحية . ويمكن ان يفسر طول فترة الطفولة لدى الأفراد الإنسانيين فى ضوء :

١ - أن الوليد الانسانى عند الميلاد يكون أعجز الكائنات الحية .

٢ - أن مستوى الحياة التى يعد لها ذلك الوليد الإنسانى يعتبر أعلى مستويات الحياة تعقيدا ورقيا .

وهكذا يمكن النظر إلى الطفل على أنه نسيج وحدة Suigeneris والطفل يؤلف عالما مستقلا بذاته ، له معقولاته وأفكاره ، وله عواطفه وانفعالاته وهو يمضى عهد طفولته فى إعداد نفسه للحياة المقبلة .

ذلك هو المفهوم الواقعى للطفولة ، وهو مفهوم يؤكد لنا ويوضح أنه لا بد لنا عندما ندرس الطفولة يجب ان تبنى دراستنا على ملاحظة الأطفال ومشاهدتهم وإجراء الملاحظات والاختبارات والتجارب عليهم بدقة وإمعان .

الاتجاهات النظرية

فى تفسير الطفولة وتطور شخصية الطفل

تعتبر العناية بالأطفال من الأمور التى شغلت ومازالت تشغل بال جميع الأفراد بالمجتمع كل سواء . وليس أدل على هذا الاهتمام من ظهور اتجاهات نظرية متعددة حاولت أن تفسر الطفولة ، ومما لا شك فيه ان هذه المحاولات قد تأثرت بالفكر الفلسفى والسيكولوچى السائد آنذاك. ومن هذه المحاولات نذكر :

١ - الطفولة عند قدماء المفكرين اليونانيين :

يرى المفكرون اليونانيون القدماء أن الانسان حيوان ناطق عاقل، وأن الميزة الأساسية للكائن الإنسانى هى النطق والتعقل .

ولما كان الطفل لا يستطيع النطق ولا القيام بالعمليات العقلية فانه لا يعد انسانا ، فالفرد الانسانى من وجهة نظرهم هو الفرد الراشد ، ومن ثم فالطفل يعتبر كائنا ناقصا عاجزاً .

وفى ضوء هذه النظرة يكون هدف التربية والمربيين هو تكبير الأطفال الصغار ومحاولة إنقاذهم من مرض الطفولة .

ولذا ، فان الخطأ الواضح فى هذه النظرة هو النظر إلى الطفل من خلال الفرد الراشد ، ومقارنته به . ووفقا لهذه المقارنة تكون النتيجة الحتمية هى أن يكون الطفل فى موقف العجز والتقصير والسلبية فى حين انه فى الواقع هو الامكانية الايجابية لعملية النمو .

٢ - الطفولة عند أوجسطين :

يرى هذا الفيلسوف أن كل كائن انسانى يولد وهو متلبس بالخطيئة التى انحدرت إليه من عصيان آدم لربه .

وأن لهذه الخطيئة مظاهر متعددة لدى الأطفال منها :

الصراخ، اللعب، كثرة الحركة، التصرفات الطائشة، الجموح .

ولذا يرى أوجسطين أن الطفل كائن شرير بطبيعته ، وأننا لكى ننقذه من طبيعته الشريرة يجب أن نمارس عليه أساليب الضبط والكبت والسيطرة والنظام الصارم .

٣ - الطفولة عند جون لوك :

يرى جون لوك أنه لو كانت الأفكار والمعانى فطرية المنشأ لما استعصى على الأطفال إدراكها. وعلى سبيل المثال الأطفال والعله والبدائيين لا يدركون المعانى العامة ولا الافكار الكلية ولا يفهمون الأمور البديهية .

ويرى أن الأطفال يولدون كألواح بيضاء ، ثم تملؤها تجارب الحياة وتغينها يوما بعد يوم ، ويقوم الأفراد الكبار بالنقش على هذه الألواح لكل ما يريدون . وهو بهذا يؤكد دور العوامل البيئية فى التأثير على شخصية الطفل وتكوينها ، بدون ان يضع فى اعتباره أى تأثير للامكانات الوراثية.

٤ - الطفولة عند أفلاطون :

يرى أفلاطون ان الطفل يولد وهو مزود بالافكار والمعانى العامة ، وأن الافكار والمعارف التى يكشفها الطفل من خلال حواسه تذكره بما كان يعلمه ويعرفه قبل ولادته . وهو بهذا يؤكد تأثير العوامل الوراثية ودورها فى التأثير على شخصية الطفل ، دون ان يضع فى اعتباره أى تأثير للعوامل البيئية .

٥ - الطفولة عند سبنسر :

ظهرت هذه النظرية ردا على وجهة نظر جون لوك آنذاك ، وهى ترى أن عقل الطفل ليس كالصفحة البيضاء ، وإنما هو مطبوع بطابع الاثار التى انحدرت إليه من الماضى، وعلى هذا الأساس، فإن هذه النظرية تؤكد أيضا أهمية العوامل الوراثية فى تنشئة الأطفال .

وكنتيجة حتمية للنقاش والجدل الذى دار بين الفلاسفة والمفكرين حول أهمية العوامل الوراثية والبيئية ومكانة كل منهما فى التأثير على التكوين النفسى والشخصى والاجتماعى للطفل، ظهرت اتجاهات بحثية ثلاثة هى :

الأول : حيث حاول العلماء البيولوجيون القيام بمجموعة من الدراسات حول تأثير العوامل الوراثية على نمو الطفل .

الثانى : حيث حاول العلماء الاجتماعيون القيام بمجموعة من الدراسات حول تأثير العوامل الاجتماعية وتأثير البيئة على نمو الطفل .

الثالث : ويتمثل فى الدراسات المعاصرة ، والتى حاولت ان تتخذ موقفا وسطا بين علماء الوراثة وعلماء البيئة. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل لا يعد عارفا بالفطرة ، كما انه لا يعتبر صفحة بيضاء. وانما هو يحمل من الاستعدادات العقلية والميول والانفعالات والعوامل الوراثية والحاجات ما يقيم تفاعلا بينه وبين البيئة المادية والاجتماعية التى ينتمى اليها .

وباستعراض الكتابات السيكولوجية - الحديثة نسبياً - عن فترة الطفولة، يمكن ان نميز بين أربعة اتجاهات بحثية متباينة حول تطور شخصية الفرد الانسانى ونموه ، وهى :

الاول : اتجاه التحليل النفسى ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه ان مراحل نمو الفرد الانسانى ما هى إلا مراحل نضج لما يسمى بالغريزة الجنسية أو الحياة الجنسية للفرد الانسانى . حيث يعتقد اصحاب هذا الاتجاه ان افضل تاريخ لتطور نمو الفرد الانسانى هو ما يتم ملاحظته من تغيرات وتطورات فى الجانب الجنسى من شخصيته. وتعتبر نظرية سيجموند فرويد S. Freud مثالاً لهذا الاتجاه .

الثانى : الاتجاه الاجتماعى، ويرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة التأكيد على الجوانب الاجتماعية فى تطور شخصية الفرد الانسانى. ومن أمثلة هذا الاتجاه نظرية إريك أريكسون Erik Erikson ، وتسمى نظريته هذه بالنظرية السيكو إجتماعية .

الثالث : الاتجاه الأخلاقى ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة الاهتمام بتفسير السلوك الاخلاقى وتطوره لدى الفرد الإنسانى ، وتعتبر نظرية لورنس كولبرج L. Kohlberg مثالاً على هذا الاتجاه .

الرابع : الاتجاه المعرفى، ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على التطورات والتغيرات التى تطرأ على الجانب العقلى للفرد الانسانى فى مراحل العمر المختلفة. ومن النظريات فى هذا الاتجاه نذكر : نظرية جان بياجيه J. Piaget ، ونظرية جيروم برونر J. Bruner ، ونظرية روبرت جانييه R. Gagne ، ونظرية ديفيد أوزوبل D. Ausubel .

ويشير المؤلف إلى أنه سوف يلقى الضوء فى الصفحات التالية على النظريات فى الاتجاهات الثلاثة الأولى ، أما الاتجاه الرابع فسوف يتم تناول نظرياته فى مؤلف آخر له بعنوان التطور العقلى للطفل .

نظرية فرويد S. Freud «النظرية النفس جنسية»

يعتبر سيجموند فرويد مؤسس حركة التحليل النفسى Psychoanalysis وقد ركز فى نظريته السيكو جنسيه Psychosexual على الدوافع الجنسية والعدوانية وعلى فهم الأحوال المرضية النفسية (أو السيكوباثولوجية) بما فى ذلك الدور اللاشعورى من الدوافع والحاجات والمخاوف (بول مسن، جون كونجر، جيروم كاجان، ١٩٨٦) .

وقد بنى فرويد نظريته حول مراحل تطور شخصية الطفل معتمدا على اللذه التى يستشعرها الفرد من مناطق جسمه المختلفة فى الأعمار المختلفة، والتى

تقود في النهاية الى الاشباع الجنسى فى الحياة الناضجة البالغة . وباستخدام تعريف واسع وعام للجنس ، أصبحت هذه المراحل تعرف بالمراحل السيكوجنسيه (محى الدين توق ، عبدالرحمن عدس، د.ت) .

ويرى فرويد أن الحياة الجنسية لا تبدأ عند الفرد بحدوث البلوغ الجنسى ، وإنما توجد معه منذ الميلاد وتتطور مع تطوره ، كما تتطور حياته العقلية والانفعالية والاجتماعية ، حتى تصل فى النهاية وتتوج بمرحلة البلوغ او المرحلة التناسلية (محمد خالد الطحان ، سيد طواب، نبيل على محمود، ١٩٨٩) .

فالفرد الانسانى يولد وهو مزود بقدر ثابت من الطاقة البيولوجية والتى تعتبر مصدرا لكل الدوافع الأساسية التى تكمن وراء سلوكه فى المستقبل. ومصادر الطاقة من وجهة نظره تتمثل فى : الجنسية (وتسمى أحيانا الليبيدو Libido)، ودوافع حفظ الحياة من الجوع والألم (وتسمى أحيانا بغريزة الحياة) ، والعدوان وهو مرتبط بغريزة الموت (كالفن هول، ١٩٦٧) .

وعلى الرغم من أن فرويد يرى أن مقدار الطاقة الذى يزود به الفرد عند الميلاد ثابت ، إلا انه يؤكد على إمكانية تغييره من عدة نواح ، فهذه الطاقة يمكن ان تستودع او تستثمر (أو كما يرى فرويد يمكن ان تشحن Catheced) فى الناس او الافعال او الافكار أو الأشياء . فالطفل الرضيع لا يمكن ان يستثمر او يستودع هذه الطاقة ، وانما يمكن ان يمتلكها فقط. ومن ثم فهو يخرج الى الحياة وهو مزود بتكوين نفسى واحد يعرف بالهو I.D والذى يعتبر مخزن الطاقة الغريزية . ومع التقدم فى العمر يستودع الفرد الطاقة فى الناس وفى الأشياء وينشأ لديه بالتدريج تكوينان نفسيان آخران هما : الأنا Ego والأنا الأعلى Superego . والصراع بين هذه التكوينات النفسية الثلاثة يمكن ان يؤدى الى القلق او الاضطرابات النفسية فى حياة الفرد الانسانى (بول مسن ، جون كونجر ، جيروم كاجان، ١٩٨٦) .

وفى ضوء ذلك يعتقد فرويد أن الفرد يجتاز عدة مراحل متميزة فى مجرى تطور حياته وسيره فى اتجاه النضج . وهذه المراحل تكون متمركزة حول أجزاء مختلفة من الجسم على حسب استبداع أو شحن الطاقة . وهذه المراحل تكون على النمو التتابعى التالى (Muuss, 1982, 39-48) :

أ - المرحلة الفمية Oral Stage :

وتمتد خلال العام الأول من حياة الطفل، وفيها يكون الإشباع من خلال استثارة الشفاة ومنطقة الفم كما هو الحال فى التغذية ومص الأصابع . وفى ضوء المفهوم السابق لشحن الطاقة ، تعتبر منطقة الفم هى موضع استيداع الطاقة والمؤدية الى اللذات أو الألم . ويكون الاحساس الجنسى فى هذه المرحلة لا تناسليا . وتحفل هذه المرحلة بانفعالات حب الذات (النرجسية) وتعذيب من يحب (السادية) والتسبب فى تعذيب الذات وإيقاع الأذى عليها (الماسوتشيه) .

ب - المرحلة الشرجية Anat Stage :

وهى تمتد خلال العامين الثانى والثالث من عمر الطفل . وتعتبر منطقة الشرج موضع شحن الطاقة ومصدر للاستثاره. ولذا، الطفل يخبر الاشباع الجنسى عن طريق تفريغ منطقة الشرج واستثارتها .

حـ - المرحلة القضيبية Phallie Stage :

وهى تمتد خلال العامين الرابع والخامس من عمر الطفل. وفى ضوء مفهوم شحن الطاقة فى مواضع معينة من الجسم ، تعتبر الأعضاء التناسلية موضع شحن الطاقة ، ولذلك فان الاشباع يتحقق من خلال اللعب بالأعضاء التناسلية .

د - مرحلة الكمون Latency Stage :

وتمتد هذه المرحلة من العام السادس حتى يصل الفرد الانسانى الى مستوى البلوغ الجنسى . وفى هذه المرحلة تغيب الاهتمامات بالجنس وتتوجه نحو البيئة .

ولذا يرى فرويد ان هذه الفترة انسب الفترات لاكساب الطفل الاخلاقيات والمعايير الاجتماعية وأية تعاليم اخرى تراها الجماعة هامة فى تنشئة الأفراد ، ومن ثم يمكن تسميتها بمرحلة الضبط الاجتماعى ، ويراها فرويد فى ذات الوقت بانها فترة الكبت والاحباط والذى يؤدى فيما بعد ذلك الى نتائج خطيرة فى مستقبل حياة الطفل .

هـ - المرحلة التناسلية Genital Stage :

وتبدأ هذه المرحلة مع المراهقة ، حيث تصبح موضوعات العشق مشحونة (أى ان الفرد يدخل فى علاقة حب مشبعة جنسيا) . وفى هذه المرحلة تنشط المشاعر الجنسية وتتكامل وتتوج بالتناسلية . وتصبح الأعضاء التناسلية الناضجة هى المصدر الأول للذة أو الألم .

وبعد ، فمما لا شك فيه ان نظرية فرويد لقيت قبولا واسعاً واندمجت فى التفكير العلمى لدى علماء النفس والطب العقلى ، لدرجة انه لا يمكن ان نغفل هذه النظرية ومحتواها . ومن الافكار والمفاهيم التى حظيت بهذا القبول ما ذكره فرويد عن الدوافع اللاشعورية وامكانية تحريكها لسلوك الفرد والتأثير فيه . وعن أثر الخبرات الأولى فى حياة الفرد فى تكوين شخصيته فى المستقبل وتحديد معالمها .

وعلى الرغم من ذلك ، فان نظرية فرويد غير ملائمة من جوانب أخرى ، حيث لم تستطع تفسير كثير من الظواهر التى حاولت التصدى لتفسيرها . ذلك أن هذه النظرية إعتمدت على مجموعة الأمور الفرضية أو الافتراضات . لدرجة ان العلماء حتى الآن لم يستطيعوا قياس «الطاقة النفسية»، وان الافتقار الى الأدلة الأمبيريقية أحد الأسباب الرئيسية لتناقص أهمية بعض جوانب نظرية فرويد .

نظرية إريك إريكسون Erik Erikson :

يعتبر إريك إريكسون (Erikson, 1963) من أشهر المحللين النفسيين

أتباع فرويد الذين كتبوا عن تطور شخصية الفرد الانسانى. ولقد اتخذ إريكسون منحى مخالفا لوجهة نظر رائد مدرسة التحليل النفسى. حيث يعتقد إريكسون ان المشاكل الاجتماعية (الأزمات) التى يتعرض لها الفرد أثناء نموه تعد أكثر أهمية من المشاكل البيولوجية التى حظيت باهتمامات «فرويد» .

ويعتقد إريكسون أن الفرد الانسانى يمر فى حياته بمدى من العلاقات الانسانية يتسع كلما نما أكثر ، وبمدى أوسع من المشكلات الاجتماعية والتى يطالب هو بحلها . ومن وجهة نظر إريكسون فان نمو الفرد يعد سليما بالقدر الذى يتمكن فيه من حل المشكلات التى تعترضه فى مراحل تطور حياته . وتعد قدرة الفرد على حل المشكلات السابقة دليلاً ومؤشراً على قدرته على حل مشاكل حياته اللاحقة .

وفى نظرية إريكسون «السيكو إجتماعية» ، يعتقد أن عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى للفرد الانسانى« تمر بثمانى مراحل أو أطوار - متأثرا بنفس اتجاه فرويد - . ومما تجب الاشارة اليه، أن إريكسون قد افترض هذه المراحل ولم يتوصل إليها من خلال اعمال تجريبية. ولقد استفاد إريكسون من خبرته الطويلة فى العلاج النفسى للأطفال المراهقين ، حيث مكنته هذه الخبرة من ان يضع فى نظريته السيكو اجتماعية درجة كافية من المواءمة للوقائع الاجتماعية التى يخبرها الفرد فى حياته ، ليجعل منها خطة ناجحة فى توجيه الانتباه الى مشكلات النمو الاجتماعى ، وان كانت هذه الخطة تعوزها الدقة العلمية المطلوبة للنظريات المرحلية .

وعلى الرغم من أن إريكسون من أشهر المحللين النفسيين اتباع فرويد ، إلا أن المراحل التى يتحدث عنها كمراحل ثمانية لتطور شخصية الفرد لا ترتبط بالنظام العضوى كما هو الحال فى نظرية فرويد «السيكوجنسية». بل إنها ترتبط بشكل مباشر مع الخبرات الاجتماعية التى يتعرض لها الفرد أثناء حياته فى مراحل

العمر المختلفة . ويعتبر إريكسون أن كل مرحلة نمائية تمثل أزمة نفسية اجتماعية تتطلب الحل قبـــل ان يتمكن الفرد من الانتقال إلى المرحلة التالية بسلام (Erikson, 1968).

وفى الجزء التالى يستعرض المؤلف المراحل الثمانية لتطور شخصية الطفل من الوجهة السيكو اجتماعية ، مع شرح موجز لكل مرحلة نمائية من هذه المراحل ، والمراحل هى (Erikson, 1963, Muuss, 1982, 64-74) :

١ - الثقة فى مقابل عدم الثقة : Trust versus Mistrust

وتمتد هذه المرحلة خلال العام الأول من عمر الطفل ، وهى تقابل مرحلة الرضاعة، ولذا تمثل الأم (أو بديلها) الشخصية الهامة فى حياة الطفل، ، وصاحبة التأثير الفعال فى حياته عن طريق التفاعلات بينهما . وعن طريق الخبرات المتبادلة بينهما تتكون مشاعر الثقة أو عدم الثقة . والنتيجة الايجابية لهذه المرحلة ان يكوّن الطفل مشاعر الثقة والأمان والتفاؤل فى الذات وفى الأم والأفراد الآخرين المحيطين به ، وذلك نتيجة إمداده ، بالتغذية الجيدة وإمداده بالمحبة والحنان والنتيجة السلبية لهذه المرحلة ان يكوّن الطفل مشاعر عدم الثقة فى الذات وفى الأم وفى الأفراد الآخرين المحيطين به، وذلك إذا ما عومل معاملة سيئة فيما يتعلق بعملية التغذية وإشباع حاجاته. وعندما يكتسب عدم الثقة وفى حالة غياب الخبرات التى تؤدى إلى اكتساب الثقة فإن هذا يؤدى فى مرحلة المراهقة إلى غموض أو تشويش فى الهوية الخاصة بالفرد . ولهذا السبب تنصح «آن باروت» Anne Parrott الاباء والمربين بضرورة ان يمر الطفل بمجموعة من الخبرات الساره التى تجعله يكوّن المشاعر الطيبة عن الأفراد الأخرين المحيطين به .

٢ - الذاتية فى مقابل الخجل والشك :

Autonomy versus Shame, Doubt

وتمتد هذه المرحلة خلال العام الثانى من عمر الطفل، وهى تقابل مرحلة

النشاط والحركة التى بدأ الطفل يستشعرها فى نفسه كما تقابل محاولات الطفل فى اللعب واستكشاف ما حوله والتحكم فى عمليتى التبول والتبرز والسيطرة على الذات. ويحتل الوالدان المكانة الهامة فى حياة الطفل، والنتيجة الايجابية فى هذه المرحلة ان تنجح محاولات الطفل فى تسيير أموره الخاصة ومحاولة إطعام ذاته واستكشاف البيئة من حوله والقدرة على التحكم فى عمليتى الاخراج، ولذا نجده يكوّن مشاعر الفخر والاعتزاز بالذات وبقدرته على تحقيق الذاتيه والاستقلال. والنتيجة السلبية لهذه المرحلة ، هى فشل الطفل فى أنشطته الحركية والاستكشافية وعدم قدرته على التحكم فى الذات والسيطرة عليها ، ومن ثم يكوّن مشاعر الخجل والشك فى القدرات وفى العزيمة الخاصة بالتسيير الذاتى للأمور. وفى حالة غياب الخبرات التى تؤدى الى النتائج المرغوبة فى هذه المرحلة، فإن الفرد فى حالة المراهقة يكون غير قادر على تحقيق الانجاز وغير قادر على تحديد هويته ، ويمكن ان يعمم خبرات الشك فى الوالدين والمدرسين والافراد الآخرين بعد ذلك . ولهذا تنصح «آن باروت» الآباء والمربين بضرورة السماح للطفل ودفعه وتشجيعه نحو الحركة بحرية معتمدا على ذاته - مع أخذ الاحتياطات اللازمة نحو تأمين سلامة البيئة المحيطة بالطفل - كما عليهم ايضا عدم قهر ارادته من آن لآخر ، حتى لا يشعر بالخجل والشك فى قدراته وذاته .

٣ - المبادأة (المبادرة) فى مقابل الذنب:

Initiative Versus Guilt

تمتد هذه المرحلة من ٣ر٥ سنة حتى ٦ سنوات تقريبا (سنوات ما قبل المدرسة) والصراع النفسى الاجتماعى فى هذه المرحلة من تطور حياة الفرد الانسانى يكون بين اكتساب الاحساس بالمبادأة أو المبادرة والاحساس بالذنب ، وفى هذه المرحلة تحتل الاسرة المكانة الهامة فى حياة الطفل. وفى هذه المرحلة يسعى الطفل للتعبير

عن نشاطه الحركى الزائد والطاقة الهائلة التى تدفعه نحو اكتساب المزيد من المعارف والحقائق ونحو التعاون والتفاعل مع الأفراد الآخرين . وفى أثناء التفاعل مع الوالدين يحرص على كسب محبتهما والاستحواذ عليهما ، خاصة الوالد من الجنس المغاير . كما نجده يبدأ فى تقمص شخصية الوالد من نفس الجنس . وتكون النتيجة الايجابية فى هذه المرحلة ان تنجح محاولات الطفل السابقة ، ومن ثم يشعر بقدرته على المبادرة والمبادأة بالفعل وبانه قادر على تحقيق ما يريد. وعندما تفشل محاولات الطفل السابقة تحدث النتيجة السلبية ، ومن ثم يشعر الطفل بالذنب ويندم على تسرعه ومبادرته للقيام بهذه المحاولات . ولهذا ، تنصح «آن باروت» الوالدين والمربين بضرورة تسهيل مهمة الطفل وتشجيعه على تحقيق النجاح والتقدم فى المهالم التى يبادر بالقيام بها .

٤ - الاجتهاد فى مقابل النقص :

Industry Versus Inferiority

تمتد هذه المرحلة خلال سنوات المدرسة الابتدائية (٦-١٢ سنة تقريبا). ويحتل الأفراد الجيران وبالمدرسة المكانة الهامة فى حياة الطفل . وفى هذه المرحلة يبدأ الطفل بتعلم المهارات الاساسية اللازمة للاشتراك فى الأنشطة الرسمية التى يندمج فيها مع الجماعة وفقا لقواعد عامة يلتزم بها كل الافراد. كما انه يجد نفسه فى حاجة الى الاشتراك فى اللعب المنظم الهادف بدلا من اللعب الحر ، كما ان عليه أيضا اتقان مجموعة من الحقائق والمعارف التى يلقاها بالمدرسة ويشعر بأهمية الواجبات المنزلية وضرورة آدائها . ومن اجل كل هذا يكون الطفل مطالبا بان ينمى قدراته على الانجاز ومنافسة الآخرين من الرفقاء بالحى أو بالمدرسة سواء أكان ذلك فى الأنشطة الحرة أم فى الأنشطة الأكاديمية المدرسية. وتكون النتيجة الايجابية فى هذه المرحلة من مراحل تطور شخصية الطفل هى أن تتكرر خبرات النجاح ويستطيع الطفل تنفيذ الكثير من أفكاره الواقعية والخيالية ،

ومن ثم تتكون لديه مشاعر السرور والسعاده لتحقيق النجاح والشعور بلذة المثابرة والاجتهاد وبقدراته على الاعتماد على الذات . وعندما تتكرر خبرات الفشل فى بعض الأعمال والمهام التى يشترك فيها ، تتكون لديه مشاعر النقص والعجز ويشعر بالدونيه ونقص المكانة . وهكذا ، فإن الطفل الذى فقد الثقة فى المراحل السابقة يصبح شكاكا فى المستقبل وتتطور لديه مشاعر الذنب الى أحاسيس بالهزيمة والنقص والشعور بدنو المكانة سواء بين الزملاء فى المدرسة او داخل الاسرة . ولهذا ، تنصح «آن باروت» الوالدين والمربين بضرورة اتاحة الفرص المتكررة أمام أبنائهم لتحقيق خبرات النجاح وعدم تحميلهم بأعمال تفوق قدراتهم وإمكاناتهم حتى لا تتكرر خبرات الفشل، كما عليهم ايضا ان يحفزوهم نحو تحقيق المهام ، وأن يدعموا الافكار ذات القيمة والا يغالوا فى تمجيد خبرات النجاح .

٥ - الهوية فى مقابل اضطراب الهوية :

Identity versus Identity Confusion

تمتد هذه المرحلة خلال سنوات المراهقة (١٣-١٨ سنة تقريبا) . وتحتل جماعات الأصدقاء ونماذج القدوة مكانه هامة فى حياة المراهق. وفى هذه المرحلة من مراحل تطور شخصية الفرد يحاول المراهق جاهدا ان يجيب على السؤال من أنا؟ ومن أكون؟ ويبدأ المراهقون فى إدراك تعقد الحياة الاجتماعية والعلاقات البشرية ، كما يدرك تطور مشاعره فى اتجاه النضج والاحساس بالمسئولية والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله الدراسى والمهنى فيما بعد . وفى محاولات المراهق للاجابة عن التساؤل من أنا؟ ومن أكون؟ قد ينجح المراهق في التعرف على ذاته وتحديد هويته والتعرف عليها ، أو قد يجد صعوبه فى عملية تحديد الهوية ومعالمها ، ومن ثم نجده يلجأ الى جماعات الأصدقاء والكبار ليتلقى منهم المشورة والنصح حتى يتخلص من القلق الذى انتابه نتيجة تشويش الهوية وعدم

تحديد معالمها ، او قد يفشل تماما فى تحديد هويته والتعرف عليها فيعوض ذلك عن طريق التوحد مع إحدى الشخصيات القيادية «النموذج الذى يعجب به» أو عن طريق الانخراط فى إحدى الجماعات الخارجة عن النظام الاجتماعى المتعارف عليه ، وفى كلتا الحالتين تذوب شخصيته فى القالب الذى يتوحد معه .

إن أحسن المراهقين تكيفا يعانون من بعض مشاعر الاضطراب فى الهوية ، خاصة المراهقين الذكور . وكثيرا يعبر المراهق عن مظاهر الاضطراب هذه على شكل تمرد وعصيان وخجل وشك ذاتى . والمراهق الذى يمر فى هذه الأزمة - كل مرحلة تمثل أزمة سيكواجتماعية - بسلام يتعلم كيف يحدد هويته . بينما يعانى الباقون من الشك فى الهوية وعدم القدرة على تحديد معالمها . وفى ضوء ذلك ، نجد ان المراهق الناجح يتبنى أدوارا ايجابية ولا يلجأ الى الجنوح والانخراط فى الجماعات الخارجة عن النظام . وفى هذه المرحلة تتميز الذكورة والانوثة - بمفهومها الواسع - وتتضح معالمها ويتبنى كل من الاناث والذكور الادوار المناسبة لكل منهما وفقا للخبرات المستمرة التى مروا بها . وتنصح آن باروت الوالدين والمربين بضرورة اتاحة الفرص امام المراهقين للتعرف على الذات وقسطا متدرجا فى الزيادة نحو تحقيق الاستقلال مع مواصلة الدعم المادى والعاطفى المقدم لهم .

٦ - الألفة فى مقابل العزلة :

Intimacy versus Isolation

وتمتد هذه المرحلة خلال سنوات الرشد المبكرة . فبعد ان تتحقق الهوية الشخصية للفرد ، فان حاجة الشخص الى الألفة والمودة تدفعه للأمام نحو التطور النفسى الاجتماعى فى اتجاه الرشد المبكر . ولذا ، فان الصراع عند المستوى التالى المتقدم للنمو يكون بين نتائج الألفة أو العزلة فى العلاقات الشخصية المتداخلة . وفى هذه المرحلة تكون مسايرة جماعة الأقران أقل أهمية مقارنة بالمرحلة السابقة. وعلى الرغم من أن جماعة الرفاق ربما تهدف فى نتائجها إلى

تحديد الهوية والمساعدة فى تحقيق الاتصال مع الجنس المخالف، فانها تؤدى بطريق غير مباشر الى المودة والألفة. والألفة تشتمل أساسا على القرب العاطفى للناس الآخرين كأساس لتحمل العلاقات . وفى ضوء هذا فإن محور العلاقات الهامة فى حياة الفرد فى هذه المرحلة يدور حول الشركاء فى الصداقة ، والاهتمام بالجنس ، والتعاون والتنافس . والنتيجة الايجابية لهذه المرحلة من دورة حياة الانسان هى الالفة ، وهى تشمل على : المودة الجنسية ، والصداقة الحميمة الحقة، واستقرار الحب ، ودوام الزواج . والنتيجة السلبية لهذه المرحلة ، تتمثل فى العزلة والوحدة النفسية Loneliness ، واذا لم تؤسس الألفة على هوية مستديمة وثابته ، فان الطلاق والانفصال يمكن ان يكون نتيجة لذلك . ولهذا ، فان النصيحة للآباء والمربين تدور حول إتاحة الفرص المتنوعة امام الفرد الراشد ، لأن يشترك مع الآخرين فى تفاعلات اجتماعية طيبة يمكن ان تؤدى الى تكوين الصداقات القوية والمستديمة ليخرج بمشاعر الحب والانتماء .

٧ - الانتاجية فى مقابل الانغماس فى الذات :

Generativity versus Stagnation

وتمتد هذه المرحلة خلال سنوات الرشد المتوسطة. ومحور العلاقات الهامة فى هذه المرحلة هى المهام التى يشترك فيها الفرد والمشاركة فى أداء الأدوار. والنتيجة النمائية للفترة المتوسطة للرشد «مرحلة الرشد المتوسطة» هى تحقيق الانتاجية ، والنتيجة السلبية المحتملة هى الانغماس فى الذات او الانغراق فيها. وهذه المرحلة من دورة حياة الفرد الانسانى هى سنوات الانتاج - والانتاجية هى القوة الحافزة فى سلوك الانسان. وقد ناقش إريكسون فى بعض التفاصيل لاسباب تفضيله استعمال مصطلح الانتاجية Generativity عن مرادفاته المستعملة على نطاق واسع ، وهى : القدرة على الانتاج أو الطاقة الانتاجية Productivity والابتكارية Creativity . والانتاجية تتضمن القدرة على

العطاء والانتاج فى مجالات الابداع والابتكار والزواج والأبوة والرعاية . بينما الانغماس فى الذات يتضمن العزلة والوحدة النفسية وعدم الانطلاق من حدود الذات .

٨ - التكامل فى مقابل اليأس :

Integrity versus Despair

وتمتد هذه المرحلة خلال سنوات الرشد اللاحقة . ومحور العلاقات الهامة للفرد فى هذه المرحلة التطورية يدور حول الانسان . وتعتبر هذه المرحلة هى المرحلة الأخيرة فى دورة حياة الفرد الانسانى . والمطلب النمائى فى هذه المرحلة Developmental Task يكون بين تحقيق وانجاز تكامل الذات Ego Integrity فى مقابل الاشمئزاز Disgust واليأس Despair . والنجاح فى تحقيق المراحل السبعة السابقة يؤدى إلى التكامل . والفرد المتكامل يثق فى ذاته ويشعر بالاستقلال والاعتماد على الذات ويعمل بنشاط وفاعلية ويدرك لنفسه دورا فى الحياة ويستطيع ان ينمى فى نفسه مفهوما ثابتا عن ذاته ، ويكون مسرورا بهذا المفهوم . ويصبح ودودا ومألوفا دون توتر او قلق او شعور بالذنب ودون ندم او بعد عن الواقعية . كما يصبح فخورا بابتكاراته وابداعاته فى مجالى العمل والهوايات .

نظرية كولبرج L. Kohlberg

لقد طور لورنس كولبرج (Kohlberg, 1970) نظريته فى النمو الأخلاقى على اساس نظرية بياجيه للنمو المعرفى، وقد استطاع كولبرج ان يضمن فى نظريته مفاهيم المراحل النمائية التسلسلية التتابعية من ناحية ، ومفاهيم الصراع وعدم الاتزان من ناحية أخرى كشرط ضرورى ومسبق للنمو اللاحق. ولهذا ، بنى كولبرج نظريته على افتراضين اساسيين ، هما :

١ - أن مراحل النمو الأخلاقى فى نظريته ، عالمية ، فهى لا تتأثر بالثقافة أو الدين .

٢ - ان النمو الاخلاقى يتماشى مع النمو المعرفى جنبا الى جنب، وانه يتبلور بنفس الطريقة . وان التقدم عبر هذه المراحل يتميز بزيادة التكامل والتمايز، أى أن كل خطوه فى النمو تتميز بتنظيم عقلى أفضل من المستوى السابق ويشتمل على كل ما سبقه ، بالاضافة الى أنه يشتمل على تمايزات جديدة وتنظيم هذه التمايزات فى أبنيه اكثر شمولا واستقرارا.

وقد اهتم كولبرج فى نظريته - بالدرجة الأولى - بمستوى نمو الأحكام والمفاهيم الخلقية للطفل، كما اكد على ضرورة النظر الى الطفل كفيلسوف اخلاقى. وان الحكم على المستوى الخلقى لأحكام الطفل يتم عن طريق رصد اجاباته على قصص تصور مشكلات فلسفية تخلق لديه صراعا معينا ، أى عن طريق تعريض الطفل لمواقف تمثل أزمات اخلاقية معينة ، ويطلب الى الطفل ان يصدر فيها أحكاما خاصة (Muuss, 1982) .

وقد تمكن كولبرج عن طريق دراسته للعديد من الأطفال من جنسيات مختلفة (أمريكا U.S.A ، وتايوان Taiwan، والمكسيك Mexico)، من أن يصف الأحكام الخلقية للطفل فى ثلاثة مستويات ، ثم قسم كل مستوى منها الى مرحلتين اساسيتين (Kohlberg, 1970, Muuss, 1982).

مستويات النمو الأخلاقى :

Levels of Moral Development

١ - المستوى ما قبل التقليدى للتفكير الأخلاقى:

Preconventional level of Moral Thinking

وهذا المستوى يكون شائعا فى فترة الطفولة ، ويشتمل تقريبا الأعمار ٤ - ١٠ سنوات ، والاطفال فى هذا المستوى يستجيبون للمفاهيم على أنها جيدة وسيئة فى ضوء ما تزودهم به الجماعة الموجبة. ويكون سلوكهم جيدا غالبا ، ومع ذلك فان عقلانيه هذه الاحكام الخلقية لدى الطفل تكون مختلفة عنها لدى الراشد ، حيث البناء الاخلاقى يكون مازال اقل تمايزا ، فالقرار الاخلاقى فى هذه المرحلة يكون متمركزا حول الذات اساسا ، ومؤسسا على «ميل الذات» - Self interest والاعتبارات المادية ، ويفسر الطفل الأفعال على أنها جيدة أو سيئة فى مصطلحات من التى يسميها بياجيه Piaget الأحكام الموضوعية "Objective Judgments"

٢ - المستوى الأخلاقى أو التقليدى

Conventional , or Moral, Leuel

ويكون هذا المستوى أقل تمركزا حول الذات Egocentric واكثر تمركزا حول الغير Sociocentric كتوجه أساسى. وقد وصفها كولبرج على أنها المسايرة للاخلاق الاجتماعية ، او تقليدها ، وقد عبر عنها بالرغبة القوية للتأييد الاجتماعى والمتعة بالوجود فى البناء الاجتماعى، ولهذا فإن كثيرا من الراشدين يستمرون فى القيام بالوظائف عند المستوى الاخلاقى، بينما بعض المراهقين الناضجين يظهرون المستوى بعد الاخلاقى Postconventional .

٣ - المستوى ما بعد الأخلاقى - أو ما بعد التقليدى
Postconventional , or Post Moral, Level

ويطلق على هذا المستوى بانه المستوى الذى يتمتع فيه الفرد بالحكم الذاتى autonomous level ذلك لأنه عند هذا المستوى تكون النتائج الاخلاقية مؤسسة على الحكم الذاتى وليس على التمركز حول الذات او المسايرة للرتب الاجتاماعية. فالفرد فى هذه المرحلة تتفق اخلاقه مع المبادىء العامة والمقبوله ذاتيا .

وقد قسم كولبرج كل مستوى من المستويات الثلاثة السابقة الى مرحلتين فرعيتين ، وبذلك وصل عدد المراحل النمائية فى نظريته للتطور الأخلاقي ست مراحل . وكل مرحلة منها تمثل فلسفة أخلاقية متميزة ولها تطبيقاتها التنظيمة فى المجال السياسى والاجتماعى. وقد صنف كولبرج الأفراد على هذه المراحل الاخلاقية على أساس الحلول التى قدموها للمشكلات الأخلاقية اللفظية التى عرضت عليهم .

ومن هذه المشكلات نذكر على سبيل المثال ، المشكلة التالية : «مرضت زوجة أحد الأشخاص مرضا شديداً» ووجد ان هناك دواء واحدا يمكن ان يشفيها. فذهب الرجل الى الصيدلى مخترع الدواء فطلب منه مبلغا كبيرا من المال ثمنا للدواء . فلما قال له الرجل انه لا يملك النقود المطلوبة ، وان زوجته سوف تموت اذا لم تتناول هذا الدواء ، اجابه الصيدلى« بانه غير مسؤول ، فهو قد اخترع الدواء ومن حقه ان يبيعه بالسعر الذي يريده. فعاد الزوج الى أصحابه وأقاربه كى يقترض منهم المبلغ المطلوب ، ولكنه لم يستطع جمع المبلغ كاملا. ولذا، ففى الليل عندما أقفلت جميع المحلات ذهب الرجل وكسر زجاج ابواب الصيدلية وحصل على الدواء. ثم بعد قصص هذه القصة على الطفل، يسأل عن رأيه فيما فعله الرجل، هل هو صحيح ام خاطىء، ثم تصنف الإجابات فى إحدى المراحل الستة من مراحل النمو الاخلاقى .

٥ - مراحل النمو الأخلاقى :

Stages in Moral Development

١ - أخلاقية الطاعة والعقاب

Obedience and Punistiment Orientation

الدافع الأساسى فى هذه المرحلة يعطى للطاعة كى يتجنب الطفل العقاب ويحقق الاشباع والرضا، والذى يكون بمثابه المكافأة. وتؤسس مشاعر الاطفال فى هذه المرحلة على ما هو غير معقول فيتمركز الطفل حول الذات خوفا من العقاب. فالطفل فى هذه المرحلة يطيع الأوامر لتجنب العقاب الناجم عن عدم الطاعة .

٢ - أخلاقيات الهيدونية الوسيلية :

Instrumental Relativist Orientation

الدافع الرئيسى فى هذه المرحلة يكون ارضاء الآخرين من أجل الحصول على الثواب. والأطفال عند هذه المرحلة يستطيعون التمييز بين اخلاقيات العالم المادى والاجتماعى ، ولكن حاجاتهم الفردية غامضة ويفكرون فيما هو صواب وفيما هو خطأ. فالطفل فى هذه المرحلة يخضع لوالديه أو من يمثل السلطة كى يحصل على الثواب ، كما أنه يضع فى اعتباره بعض حاجات الآخرين بشرط ان يحصل على شىء منهم فى مقابل ذلك .

٣ - أخلاقية الولد الجيد :

Good - boy, Good girl Orientation

ويشير كولبرج الى هذه المرحلة من مراحل النمو الأخلاقى بانها مرحلة أخلاقية البحث عن الاستحسان Approval - Seeking orientation. وفيها يستطيع الفرد ان يميز بين ما يحتاجه وبين ما هو أخلاقى، وفيها يكون الغموض بين الاستحسان الاجتماعى Social Approval وبين الصواب أو الخطأ .

والسلوك الطيب أو الجيد يعرف على أنه السلوك الذى يساعد الآخرين ويعجبهم، والطفل الجيد يحاول ان يسلك طبقا الى ما يرغبه الافراد الآخرين . ففى هذه المرحلة يخضع الفرد لتجنب عدم الرضا وعدم ميل الآخرين اليه ، كما أنه يخضع لضرورة الحفاظ على علاقات طيبة مع الآخرين .

٤ - أخلاقية إرضاء السلطة، القانون ، الإلتزام:

Orientation Toward Authority, Law and Duty

الأخلاقيات عند هذه المرحلة تتصف بالاعتقاد القوى فى القانون - والنظام Law and Order، واللذان يصبحان قيمة اساسية فى هذه المرحلة . فالقواعد الأخلاقية تكون منفصلة عن مشاعر الاستحسان، فالقواعد تكون مبادىء مجردة، وفى هذه المرحلة يخضع الفرد لتجنب نقمة السلطة الشرعية وما يترتب عليها من شعور بالذنب .

٥ - أخلاقية الاتفاق الاجتماعى :

Social Contract Orientation

يعرف الحكم الأخلاقى عند هذا المستوى بعد التقليدى من التطور الأخلاقى، يعرف فى تعبيرات المبادىء العامة مثل : استقامة الفرد، تبجيل الانسان، والمساواة، وهكذا، فان هذه المرحلة يشار اليها على أنها مرحلة المبادىء. فالسلوك الاخلاقى يكون مدفوعا بالرغبة فى احترام المجتمع .

٦ - أخلاقية المبدأ الأخلاقى العالمى

Universal Ethical Principles Orientation

الأخلاقيات عند هذه المرحلة تكون مؤسسة على اختيار الذات للمبادىء الأخلاقية التى لها مكانة عالية القيمة فى الحياة الانسانية ، كالمساواة والتمجيد. والمبادىء الأخلاقية المجردة فى هذه المرحلة تتصف بالثبات والشمولية والعالمية . وفى هذه المرحلة يخضع الفرد ليتجنب احتقار الذات نتيجة قيامه بعمل يعارض مبادىء الضمير .

التطبيقات التربوية لنظرية كولبرج

Educational Implications

يرى كولبرج فى حديثه عن التربية الخلقية ، أنه طالما ان النمو الخلقى يسير حسب تسلسل واضح وثابت من المراحل ، فإن هدف التربية الخلقية يجب ان يكون استثارة الفرد نحو الوصول إلى المرحلة التالية من التطور ، بدل التركيز على تلقين قيم المجتمع المتعارف عليها والايديولوجيات الثابته. وإن فائدة وضع استراتيجية من هذا النوع للتربية الخلقية تكمن فى مساعدة الفرد على أن يخطو الخطوة التالية فى المسار الطبيعى الذى يسير عليه بدل اقحام نمط آخر عليه إقحاما خارجيا. وعندئذ يصبح فى الامكان تحديد مستوى الأحكام الخلقية للفرد بغض النظر عن محتوياها ، وفيما اذا كان ذلك يتناسب مع الأحكام الخلقية للمعلم ام لا ، أو الأحكام التى تتبناها فئة ما من فئات المجتمع. وفى الحقيقة فان افضل مؤشر على النضج الخلقى للفرد هو قدرته على ان يطور ويشكل أحكامه الخلقية بذاته دون ان يتأثر بالامتثال لأحكام الكبار أو أحكام مجتمعه .

ومن وجهة النظر التطبيقية، فإن هذا الاتجاه ، يفترض بأن انتقال الفرد الى المرحلة التالية الاعلى من الأحكام الخلقية ، لا يتحقق فقط عن طريق تعريض الفرد الى تلك المرحلة من التفكير والفكر ، بل لا بد من تعريض الفرد الى موقف صراعى ينجم عن قصور مرحلته الراهنه على تفسير كل الوقائع ، كأن يتعرض الفرد الى وجهة نظر متناقضة مع وجهة نظره ، وبالتالى فان هذا الاتجاه يرى بان دور المعلم والمدرسة يتمثل فى نقطتين أساسيتين ، هما :

١ - وضع الطالب فى موقف صراعى يولد لديه الشك وعدم اليقين ازاء مشكلة يتعرض لها ، بينما تؤكد التربية الأخلاقية التقليدية على الأجوبة الصحيحة (افعل أو لا تفعل) بدلاً من تركيزها على تطوير الفرد لأحكامه الذاتيه .

٢ - تقديم طرق فى التفكير والتعامل مع المشكلات أعلى بمرحلة واحدة من مرحلة النمو الخلقى أو العقلى التى تميز الطالب . إن التربية الأخلاقية التى يقبلها المجتمع ، والتى غالبا ما تكون من درجة عليا من التجريد - كالحق والعدالة - لا يستطيع الطالب ان يدركها ادراكا كافيا ، أو تقديم الوعود بالثواب اذا امتثل أو العقاب اذا لم يمتثل .

ويلخص كولبرج، الاستراتيجيات التى يمكن ان يلجأ اليها المعلم فى التربية الخلقية فى الآتى :

١ - على المعلم ان يشجع الطالب على الأخذ بعين الاعتبار الصراعات الخلقية .

٢ - على المعلم ان يشجع الطالب على التفكير فى الاستنتاجات التى يتوصل اليها فى الموقف الصراعى.

٣ - على المعلم ان يشجع الطالب لكى يفهم عدم الثبات والتناقص فى طريقة تفكيره .

٤ - على المعلم ان يشجع الطالب على ايجاد طرق بديله لحل التناقص وعدم الثبات .

ويشير كولبرج إلى أنه لكى يتمكن المعلم من القيام بهذه الاستراتيجيات وتنفيذها ، عليه ان يتمكن من القيام بما يلى :

١ - الحصول على معلومات عن مستوى تطور التفكير لدى الطالب .

٢ - مخاطبة الطالب بمستوى من الكلام والفكر أعلى من مرحلته النمائية بمرحلة واحدة .

٣ - التركيز على المحاكمات والاستنتاجات .

٤ - مساعدة الطالب كى يختبر ويجرب مواقف بارادته ، يمكن ان تؤدى إلى زيادة الوعى بمدى ملاءمته المرحلة التالية .

وهكذا ، وبعد استعراض الاتجاهات الفكرية السابقة ، فإن التاريخ السيكولوچى فى مجال دراسات الطفولة ، يدل على وجود اتجاهات نظرية متعددة حاولت تفسير طبيعة الطفل والطفولة وفهمها . وبعد ان تعرفنا على هذه الاتجاهات النظرية المتعددة ، هناك تساؤل يطرح نفسه، هو : كيف ينبغى ان نفهم أطفالنا . وهذا ، ما سوف نتناوله فى الصفحات التالية تحت عنوان النظرة الشاملة للطفل - إطار نظرى مقترح .

النظرية الشمولية لتفسير الطفل - اطار نظرى مقترح

فى هذا الجزء يتناول المؤلف بعض الحقائق والاعتبارات التى توضح لنا كيف ينبغى أن تفهم الطفولة .

١ - أن الطفولة يجب ان تفهم فى ذاتها ، وفى شكلها الطبيعى ، دون أن نضفى عليها شيئا من السخرية أو العجز والتقصير .

٢ - أن الاطفال ينبوع الفرح ، ويعيشون المواقف بملء وجودهم. اذا فرحوا فرحوا بكل ما فيهم ، واذا لعبوا لعبوا بكل ما فى وسعهم ، واذا اقبلوا على شىء أقبلوا عليه بكل طاقاتهم، واذا بكوا بكوا بكل ما فى وسعهم ، وهذا يدل على أن الطفل يعيش الخبرة بكل ما يملك ، فعندمـــا يستولى عليه شيئا معينا ، فانه يستولى عليه كلية .

٣ - أن الأطفال يتعاطفون مع الاشياء التى يتفاعلون معها ، فالطفل يرى أن الأشيـاء مثـله تـشعـر وتحس وأن لـها ارادة وشعـوراً ، وهـذا هـو الاسـاس السيكولوجى للابداع لدى الاطفال ، فالطفل يحكى مع لعبته ويتحدث مع كل الأشياء التى يتفاعل معها ، ويقوم بدور المتحدث والمستمع فى آن واحد .

٤ - أن الأطفال لديهم ضمير أخلاقى نقى ، فالاطفال يتمتعون بالبراءة والنقاء والصفح والفرح البرىء والحب العظيم والوجدان الحى ، فلا نجد طفلا يحمل حقدا أو كراهية للاخرين مثلما يفعل الأفراد الكبار ، كما أن الاطفال يظهرون مشاعرهم وأحاسيسهم بصدق دون تلوين او تزييف، مثلما يستطيع ان يفعل الكبار .

٥ - أن الأطفال لديهم مجموعة من الحاجات هم فى حاجة الى اشباعها ، فعندما

نسأل مجموعة من الآباء والامهات عن احتياجات اطفالهم ، فان الاجابة المتوقعة من كثير منهم هى أن حاجاتهم تدور حول الطعام والشراب والكساء والتدفئة وما شابه ذلك ، ولكن الواقع انه لو كانت حياة الأطفال على هذا النحو من البساطة لكانت حياتهم سهلة وبسيطة ولكان أطفال العالم جميعا أكثر سعادة مما هم فيه الآن ، فحاجات الأطفال كثيرة ومتعددة ومتجددة، وقد تفوق حاجاتنا نحن الافراد الكبار، فالأطفال فى حاجة الى التقدير والانتماء والنجاح والحنان والاستقلال والامن والاستقرار .

٦ - ان الطفل يمثل مجموعة من الطاقات الامنة والقوى المتفتحة ، ذلك باعتبار ان مرحلة الطفولة هى مرحلة الانطلاق والتكوين والنمو فى كل المجالات .

٧ - ان الطفل مستعد ومتحفز بصفة مستمرة ، وهذه تعتبر نتيجة حتمية لكون الطفل مجموعة من الطاقات المتفتحة ، فهو دائما مستعد لتلقى كل تأثير خارجى ويستجيب له بطريقة سريعة . وان استجاباته تتصف بخاصيتين :

أ - صفة الانعكاسية ، أى أن استجاباته لا ارادية وغير متعلمة فيولد الطفل مزودا بها .

ب - صفة الاضطراب ، فالاستجابات غير مرتبطة وغير منسقة ، ولكنها بعد ذلك تكتسب صفة الاتزان والانسجام .

٨ - ان الاطفال يتسمون بالحركة والنشاط والحيوية ، ويؤدى ذلك الى زيادة أنشطة اللعب التى يمارسها الطفل ، وليس هذا فحسب ، بل ان هذه الحركات بدورها تؤدى الى خلق طاقات جديدة يرغب الطفل فى اشباعها ، ويمكن ان يعتبر هذا مؤشرا على ان احتياجات الطفل دائمة ومتجددة .

٩ - ان انفعالات الاطفال تتناسب طرديا مع فاعليتهم ، والملاحظة الواقعية لسلوك الاطفال تؤيد ذلك ، فالطفل كثير الحركات وكثير الانفعالات ، ذلك لان الطاقة الفائضة لديه تجعله دوما مستعدا للتوثب ، وتجعله ايضا شديد الحساسية وقابلا لتموج الانفعالات وقابلا للاضطراب ، فالطفل سريع الفرح، سريع الغضب، سريع التقلب، أى سريع التحول فى الانفعالات فيمكن ان يفرح ويحزن فى لحظات .

١٠- تعتبر فترة الطفولة فترة نمو دائم وتغير مستمر، وقد ترتب على ذلك ان يعيش الطفل لحظات حياة منقطعة ، ونتيجة لذلك تصبح اهتمامات الطفل وقتية ولا يهتم الا بحاضره .

١١- ان الطفل متمركز حول ذاته Egocentrism، وهذه الخاصية تختلف عن الأنانية ، فالطفل تدريجيا من خلال تجاربه يكتشف نفسه، ويسر لهذا الاكتشاف، بل يصبح مفتونا بنفسه وبذاتيته، ويظل هكذا الى أن يصبح كائنا انانيا يهتم بنفسه وحدها . وكثيرا ما تقابله المشاكل حينما تصطدم أنانيته هذه برغبات الآخرين وحرياتهم .

١٢- أن الطفل ليس متجمد العواطف ، ويترتب على أنانية الطفل بعده عن مشاعر الآخرين وعدم الاهتمام بانفعالاتهم وعواطفهم ، وهذا لا يعنى أن الطفل متجمد العواطف ، حيث سرعان ما ينضج ويقدر أفراح الآخرين وأحزانهم وأكثر من ذلك نجده يسعى للحصول على رضاهم من خلال مشاركته أفراحهم وأحزانهم .

١٣- أن الطفل لديه ميل فطرى للتواجد مع الأفراد الآخرين، فكما انه حريص على ذاته ، فانه حريص ايضا على الوجود مع الآخرين ، وهذا التواجد يسمح بمشاركة الآخرين وجدانهم وعواطفهم ، كما يسمح ايضا بمشاركتهم

فى أعمالهم وتصرفاتهم وهذا بدوره يساعده فى اكتساب المهارات الحركية واللغوية والاجتماعية ، ومظاهر أخرى للنمو ، ويفيد الطفل فى تحقيق ذلك ولعه بتقليد الآخرين .

١٤- أن الطفل واسع المخيلة ، يضفى على الاشياء الجامدة مشاعر وأحاسيس، وأكثر من ذلك انه قد يرى فيها أشياء كثيرة قد لا نراها نحن الأفراد الكبار فقد يتخيل العصا حصانا ويركبه . فمن خلال هذه المخيلة يستطيع الطفل ان يمارس استجابات كثيرة فى الخيال قد لا يستطيع ممارستها فى الواقع .

١٥- أن الطفل مدفوع بدافع حب الاستطلاع نحو تقصى محتويات العالم الخارجى والتعرف عليها ، فالطفل يحاول فك وتركيب الالعاب والاشياء التى تقع فى متناول يده ، حتى وان أدى ذلك الى خرابها وتدميرها .

١٦- يمكن اعتبار حياة الطفل نوعا من التوازن الذى يعيد نفسه كل لحظة ، وهذا يتفق مع وجهة النظر التى ترى بأن الطفل يعيش لحظته الحالية ، وان اهتماماته وقتيه ولا يهتم الا بحاضره ، وان حاجاته دائمة التغير وطاقاته متجددة بصفة دائمة . ولا شك ان هذا يدل على أن الفرد الانسانى ايجابى فى احداث عملية التفاعل والتوافق أو التكيف مع البيئة المحيطة به .

وأن هذا التوازن الذى يسعى له الطفل كى يحققه له طرفان هما : الأول يتمثل فى الطفل باعتباره كائنا حيا مرنا متكاملا، والثانى يتمثل فى البيئة المحيطة باعتبارها بيئة غنية متحولة. وانه لكى تتم حياة الطفل يجب ان تحدث عملية التوافق أو التكيف بين هذين الطرفين . وعملية التوافق هذه لها وجهان من مصدر واحد هو الكائن الحى ، فالكائن الحى «الطفل» اما أن يغير من ذاته ليصبح أكثر توافقا مع البيئة التى يعيش

فيها ، أو أن يغير الطفـل من البيئة التى يعيش فيها لتتوافق مع احتياجاته ومتطلباته ، وهذا كله يوضح أن هناك علاقة تأثير وتأثر بين طرفى التوافق وأن كـلاً منهما شرط ضرورى وأساسى فى عمليات استمرار الحياة .

١٧- أن هناك صفتين جوهريتين تميزان طبيعة الحياة الطفولية، الأولى هى التمركز الذاتى ، والثانية هى الخاصية الاجمالية، والصفة الثانية «الاجمالية» تختلف عن الادراك الكلى، لانها تعنى ادراك مجموعة من الأشياء لا تتصف بالتنظيم او الترتيب وهذا ناتج عن ضعـف القـدرة على الربط والتأليف وادراك العلاقات بين الأجزاء (مثال ذلك عندما نقرأ لباحث جيد، وعندما نقرأ لباحث مبتدىء) .

ويـرى بياجيه أن تفكير الطفل وفق الخاصية الاجمالية يتصف بثلاث خصائص :

أ - الواقعية : Realisme

وهى تعنى الموضوعية عند الأفراد الراشدين، بينما هى عند الأطفال تتضمن الخلط بين الأشياء والأنا وتجسيد الأفكار الداخلية وصبها فى الخارج (كعملية اسقاط) مثال: الصبى الذى يعمل تمثال من الصلصال ثم يقطع رأسه بعد ان يسميه باسم شخص يكرهه.

ب - الاحيائية : Animisme

وهى تعنى اضفاء الشعور والارادة على الاشياء الجامدة من حوله وهى تنتج عن عدم التمييز بين ما هو شخصى وما هو موضوعى ، فعالم الطفل عالم سحرى - جميل مخيف - مثال: العصا حصانا، الحديث الى اللعبة.

حـ - الاصطناعية : Artificalisme

ويقصد بها أن هناك ميلا لدى الطفل بأن الأشياء من حوله هى من صنع الانسان ، وأكثر من ذلك ، فان هذه الأشياء صنعت لتحقيق هدفا معينا له ، وأن الأب هو صانع هذه الأشياء .

الفصل الثانى

اللغة وتطورها عند الطفل

١ - مقدمة .

٢ - تعريف اللغة .

٣ - طبيعة اللغة وخصائصها .

٤ - وظائف اللغة .

٥ - الاتجاهات النظرية في اكتساب اللغة .

٦ - اكتساب اللغة وارتقاؤها .

٧ - عوامل اكتساب اللغة .

٨ - التطبيقات التربوية لرعاية النمو اللغوي للطفل .

٩ - مناهج دراسة اللغة وقياسها.

١٠- المشكلات المرضية للغة .

١٢- اللغة والتفكير .

مقدمة

تعد اللغة أرقى ما لدى الانسان من مصادر القوة والتفرد. وأصبح من المتفق عليه الآن ان الانسان وحده - دون غيره من اعضاء المملكة الحيوانية - هو الذى يستخدم الأصوات المنطوقة فى نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه ، فاللغة وحدها هى التى تميز هذا الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله . وهكذا ، تعتبر اللغة ، بالنسبة للانسان ، من أهم الظواهر الاجتماعية فى حياته. وظاهرة اللغة ذات صلة وثيقة وكبيرة بالحضارة الانسانية ، ومؤشر كبير وبارز على تطور القدرة العقلية عند الانسان . ولها ايضا علاقات ذات تأثير فاعل فى كل من علوم الانثروبولوجيا وعلوم الفيزيولوجيا وعلم النفس.. وغيرها من العلوم ذات العلاقة بالانسان وحياته . فاللغة مركب معقد ، وتمس فروعا مختلفة من المعرفة. وليس هذا فحسب ، بل لعبت اللغة دورا حيويا وهاما فى تحقيق المكانة العليا للفرد الانسانى بين الكائنات الحية الأخرى .

وقد نسب قديما الى الفيلسوف أرسطو تلك المقولة الشهيرة : «ان الانسان حيوان ناطق»، ويرى بعض السيكولوجيين انه قد يكون المقصود من هذا الوصف، ان الانسان وحده هو القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره وعواطفه الى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه وقومه (جمعه سيد يوسف، ١٩٩٠) .

ومن المعروف ان الكائنات الحية الأخرى - دون الانسان - تتصل ببعضها ، أو يؤثر بعضها فى البعض الآخر ، فهى تملك وسائل للتواصل والتفاهم فيما بينها ، وكثيرا ما نسمع من يتكلم عن لغة بعض الفصائل الحيوانية ، إلا أنه لا بد من ان نتوخى الحذر فى استخدامنا لكلمة لغة ، لأن جميع الدراسات العلمية الحديثة دلت ، بما لا يدع أى مجال للشك ، على أن هناك لغة واحدة فى هذا العالم ، هى لغة الانسان ، وهى تختلف اختلافا جذريا عن جميع الوسائل الأخرى التى تتواصل بها سائر المخلوقات ، وأن الاختلاف ليس كميا ، بل نوعيا ، وان

الانسان وحـده هو المفطور على تعلم اللغة وان الله قد خصه وحده بهذه القدره .

ولقد اهتم بدراسة اللغة كثير من العلماء والباحثين ، فاهتم بها الفلاسفة والمناطقة وعلماء الاجتماع ، واهتم بها أيضا علماء النفس، وعلماء اللغة ، وظهر حديثا ما يسمى بعلم النفس اللغوى Psycholinguistics (فتحى يونس، ومحمود الناقة، وعلى مدكور، ١٩٨١).

ونتيجة للسرعة المذهلة التى يكتسب بها الطفل الصغير اللغة ، حظيت ظاهرة اكتساب اللغة عند الطفل باهتمامات واسعة النطاق من جانب علماء علم نفس الطفل وعلماء اللغة Linguists. ويعتبر هذا المجال من مجالات التطور والنمو عند الطفل من أهم المجالات لدى علماء علم نفس الطفل لعدة اعتبارات (ليلى احمد كرم الدين، ١٩٨٩)، هى :

١ - إن اكتساب اللغة من أهم الخصائص التى تميز الفرد الانسانى عن سائر الكائنات الحية الأخرى .

٢ - لتقدير أهمية اكتساب اللغة فى التطور السيكولوجى للفرد علينا ان نتصور حالة الفراغ العقلى النسبى الذى يعيش فيه الطفل الأصم الأبكم قبل ان يتمكن من التوصل الى طريقة أخرى للاتصال مع الآخرين .

٣ - يحتاج الأباء والمربون والمعلمون وعلماء النفس الاكلينيكيون الى معرفة كثير من المعلومات الأساسية حول التطور الطبيعى للغة الطفل، وما اذا كان اكتسابه للغة وتطوره يسير سيرا طبيعيا ، كما أن هذه المعلومات يمكن ان يستفيد منها مصممو البرامج العلاجية لمشكلات الكلام والمشكلات اللغوية .

٤ - إن دراسة أى جانب من جوانب النمو عند الطفل تساعدنا على فهم طبيعة هذا الجانب لدى الفرد الراشد فيما بعد ، وعلى طبيعته الارتقائية .

تعـريــف اللغـــة

Definition of Language

نظراً لأن عملية اكتساب اللغة تدخل فى نطاق ودائرة اهتمام علماء علم النفس وعلماء اللغة ، بكافة فروع هذين العلمين ، فان التعريفات التى قدمت للغة وما زالت تقدم لها ، تختلف اختلافا كبيرا من مجال الى مجال آخر حسب اهتمامات العالم وانتماءاته الفكرية ، وبالاضافة الى ذلك ، فانه بسبب تعقد العمليات اللغوية وتعدد الوظائف التى تؤديها اللغة ، فان التعريفات التى ظهرت للغة اختلفت بسبب تركيز العلماء على بعض العمليات اللغوية دون غيرها كما اختلفت ايضا بسبب تركيز العلماء على بعض الوظائف اكثر من غيرها ، وسوف يظهر ذلك بوضوح فى الجزء التالى ، ويرى هاليداى Halliday فى عام ١٩٧٥ أن تعريف اللغة يختلف باختلاف السباق الذى نسأل فيه السؤال «ما هى اللغة؟» (Halliday, 1975).

يرى ادوارد سابير E. Sapir أن اللغة ظاهرة انسانية فطرية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات الى الآخرين عن طريق نظام من الرموز الصوتيه الاصطلاحية (Sapir, 1921, P.8).

ولا شك ان هذا التعريف للغة ، يوضح لنا الاعتبارات التالية عن اللغة :

أ - أن اللغة نشاط إنسانى مكتسب .

ب - أن اللغة وسيلة لعملية الاتصال بين الأفراد الانسانيين .

حـ - أن اللغة نظام له طبيعته الخاصة .

د - أن اللغة رمزية ، فهى تتكون من مجموعة من الرموز .

هـ - أن اللغة اصطلاح، فهى نظام اصطلاحى يتعارف عليه الأفراد فى البيئة الاجتماعية المعينة .

و - أن اللغة أصوات انسانية ، فهى خاصة بالأفراد الانسانيين ، دون سائر الكائنات الحية .

ويرى نوام شومسكى N. Chomsky أن اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما ، لفهم وتكوين جمل نحوية (Ctiomsky, 1965, P. 59).

ومما تجب الإشارة اليه هنا ان شومسكى قد ميز فى تعريفه للغة بين الكفاءة اللغوية Competence والأداء اللغوى Performance، واكد على أنهما ضرورة أساسية فى وصف اللغة، وهذا التعريف يوضح لنا حقائق جديدة حول اللغة، منها :

أ - ان الانسان يولد وهو مزود بملكه لغوية فطرية عامة تمكنه من استخدام اللغة دون سائر الكائنات الأخرى .

ب - أن الجمل - وليس المفردات - هى محور نشاط الاتصال الانسانى من حيث الآداء والفهم .

حـ - ان اللغة البشرية أداة لفهم طبيعة العقل الانسانى .

د - ان اللغة نظام رمزى وصوتى وصرفى ونحوى ودلالى .

ويعرف جون كارول J. Carroll وهو أحد علماء اللغة ، أن اللغة هى ذلك

النظام المتشكل Structured أو المتكون من الزصوات اللفظية الاتفاقية ، وتتابعات تلك الأصوات اللفظية، التى تستخدم او يمكن ان تستخدم فى الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس ، والتى يمكنها ان تصنف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات فى البيئة الانسانية (Carroll, 1971, p.102).

ومن الملاحظات حول هذا التعريف :

أ - أنه لا توجد علاقة بين الأصوات التى يقوم بها الطفل فى بداية حياته (أو المناغاه babbling) وغيرها من أشكال التعبير الأخرى والتطور اللغوى .

ب - أن كلمة «اتفاقية» arbitrary فى التعريف السابق تشير إلى أن الاصوات اللفظية وتتابعاتها ليس لها علاقة كافية أو ضرورية بالأشياء التى تشير أو ترمز اليها ، أو الى السياقات أو المواقف التى تستخدم فيها ، وأن العلاقة التى تربط بين هذه الأصوات والأشيـــاء يتم الاتفاق عليها بين الجماعة التى تستخدم نفس اللغة .

حـ - ان التعريف السابق يستبعد كافة الافعال غير الصوتية ، كالتلميحات والاشارات ،الايماءات ، على الرغم من انها تتشكل وتنظم مثلها مثل الاستجابات الصوتية ، كما انها تحقق وتدعيم وظيفة الاتصال ، أى ان اللغة من وجهة نظره تقتصر فقط على اللغة المنطوقة.

ويعرف ليوبولد (Leopold, 1956, pp. 285-286) اللغة بأنها القدرة على الاتصال بالأفراد الآخرين ، وتتضمن عملية الاتصال هنا كافة اشكال الاتصال وأنواعه . والتى يتم فيها التعبير عن الأفكار والمشاعر فى شكل رموز، بحيث يمكن من خلال تلك الرموز نقل المعانى للآخرين ، واللغة فى ضوء هذا

المفهوم تتضمن وسائل متعددة للاتصال مثل : الكتابة والكلام اللفظى، واستخدام العلامات والاشارات وتعبيرات الوجه والايماءات والفن والبانتومايم او ما يطلق عليه التعبير الصامت بالحركة والفعل .

وقد ميز «ليوبولد» فى تعريفه للغة بين اللغة والحديث، حيث اعتبر اللغة اعم واشمل من الحديث، فالحديث ما هو الا مجرد شكل من أشكال الاتصال الممكنه ، والذى تستخدم فيه الأصوات المنطوقة او الكلمات لنقل المعانى Meanings . وفى ضوء هذا التعريف ايضا ، فان جميع الأصوات التى يصدرها الطفل فى بداية حداثته كالصراخ والبكاء والهمهمات والاصوات الانفعالية الاخرى لا يمكن ان تعد حديثا الا عندما ترتبط بمعنى محدد تنقله للافراد الآخرين ، اما الاصوات الأخرى التي تسبق الحديث فيسميها مرحلة ما قبل الحديث Pre-Speech Level .

ويعرف «لويس بلوم ومارجريت لاهى» L. Bloom & M. Lahey اللغة على أنها شفرة يعبر بواسطتها الفرد عن الافكار المتصلة بالعالم من حوله ، وذلك وفقا لنظام متعارف عليه من الرموز المتفق عليها من خلال الجماعة لتحقيق عملية الاتصال (Bloom & Lahey, 1978, p.4) .

وفى ضوء هذا المفهوم يحدد «بلوم ولاهى» الحقائق التالية التى تزيد مفهوم اللغة دقة ، وهى :

أ - ان اللغة تستخدم كشفرة Language as a Code ، فالشفرة وسيلة للتعبير عن شيء بشيء آخر ، واللغة هى وسائل للتعبير عن الأشياء ، فالكلمات والجمل (شفرة) تعبر عن الشىء بطريقة غير مباشرة وبدون إعادة

تكوين هذا الشيء . وعلى سبيل المثال كلمة «حصان» تعبر عن حيوان له مجموعة من الخصائص المحددة ويمكن التعرف عليها من الكلمة ، إلا أنها منفصلة عن الشيء الذى تعبر عنه، وهى تعبر عن طريق شفرة محددة. فالشفرة منفصلة عن الاشياء التى تستخدم للتعبير عنها . فالكلمة شفرة مجردة عن الخبرات الحسية التى تشير اليها .

ب - اللغة تعبر عن الافكار المرتبطة بالعالم المشترك بين المتحدث والمستمع . فالصوت المنطوق لكلمة معينه ،ليس له معنى على الاطلاق الا اذا كان الشخص يعرف الشيء الذى يشير له ، وان هذا الصوت فى اللغة المحددة يعبر عن هذا الشيء المحدد. والفرد يتعلم فى المعتاد ان يستخدم ويفهم اللغة فى علاقتها مع او بوصفها تعبيرا عن الأفكار او المفاهيم العقلية التى تكون قد تكونت عن طريق المرور بالخبرات الماضية . وهو ما يطلق عليه اللغة كفكرة Language as a Idea .

حـ - اللغة نظام Language as a system له بنية خاصة . فهناك نظام يتكون من مجموعة من القواعد Rules المحددة تستخدم عند الربط بين الأصوات لتكوين الكلمات وعند الربط بين الكلمات لتكوين الجمل وان هذه القواعد تختلف من نظام لغوى الى نظام لغوى آخر .

د - اللغة كعرف Language as a convention ، فالأشخاص الذين يتحدثون لغة ما يتفقون فيما بينهم على أن اشكالا محددة Certain Forms تقابل وتعبر عن محتوى معين Certain Content ويمكن استخدامها بطرق محددة. وعلى هذا ، فإن المطابقات بين الشكل والمعنى فى اللغة ، ما هى إلا اشياء اتفاقية وحقائق متعارف عليها

Conventional حول اللغة المحددة . وعملية المطابقة هذه، يمكن ان تسمح بعملية الادخال او بعملية التغيير فى اللغة . فالكلمات والجمل تستخدم بالطريقة التى تستخدم بها ، لأن الاشخاص الذين يتحدثون تلك اللغة قد اتفقوا على تلك الأشياء والاستخدامات فيما بينهم ، وحددوا معايير ومحكات مشتركة لتلك الاستخدامات . فاللغة ، تمثل معرفة مشتركة ، والنظام الذى تستخدم به تم الاتفاق عليه وتم قبوله من جميع اعضاء الجماعة التى تشترك فى استخدامها .

هـ - اللغة تستخدم للاتصال Language is used for Communication فاللغة تستخدم للعديد من الأغراض ، يشتمل معظمها على عمليات التفاعل مع الأفراد الآخرين . ومن هنا كان التأكيد على السلوك اللغوى وربط اللغة بالسياق الاجتماعى وبعمليات التفكير .

ومن التعريفات فى التراث العربى ، نذكر تعريف «أبو الفتح عثمان بن جنى» - حيث يرى أن اللغة ما هى إلا أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم «ابو الفتح عثمان ، ١٩٥٢) ويذكر عبده الراجحى (١٩٧٢) ومحمود فهمى حجازى (١٩٧٨) ان هذا التعريف للغة يتضمن عدة حقائق حول طبيعة اللغة وماهيتها ، وهى :

أ - أن اللغة لها طبيعة صوتية .

ب - أن اللغة لها وظيفة اجتماعية ، فهى أداة للتعبير والاتصال.

حـ - ان اللغة تختلف باختلاف المجتمعات .

ويعرف محمد خلف الله احمد (١٩٣٩) اللغة على أنها نظام اصطلاحى مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسانية انها آلة للتحليل والتركيب التصوريين ، ووظيفتها العملية ان تكون أداة للتخاطب بين الافراد. ويرى ايضا ان الوظيفة الحيوية للغة هى تمكين الانسان من الاتصال باخيه الانسان للتعاون على مهام لا يقوم بها الفرد وحده، وهذا الاتصال ييسره ان اللغة تجعل من المستطاع ان يوجه الشخصى تفكير الآخرين وتصرفهم الخارجى، كما تجعل من الممكن على الفرد توجيه خطوات تفكيره وضبطها .

وفى ضوء هذا المفهوم فإننا نجد أن للغة وظيفتين، هما :

أ - الوظيفة النفسانية للغة ، وهى أنها الة للتحليل والتركيب التصوريين، وبدون هذه الوظيفة لا تعتبر الأصوات كلاما أو لغة، وهى الناحية التى تميز الانسان عن الحيوان . فاللغة تتألف من رموز تعبيرية وظيفتها ان تحفظ أمام الذهن معانى خاصة .

ب - الوظيفة العملية للغة ، وهى أنها اداة للتخاطب بين الأفراد . وهذه الوظيفة تمثل الجانب النفعى للغة أو ما يعرف اليوم باسم علم اللغة الاجتماعى Sociolinguistics، والذى يعد أحد فروع علم اللغة التطبيقى Applied Linguistics وهو يتناول الجانب العملى من اللغة أو الجانب النفعى للكلام ومستوياته المختلفة من الكلام الرسمى وغير الرسمى Formal & Informal Speech آخذا فى الاعتبار السياقات المختلفة التى يستخدم فيها الكلام . ولا شك أن هذه الوظيفة العملية النفعية للغة تظهر فى حياة الطفل قبل ظهور الوظيفة الفكرية النفسانية للغة .

وبعد، يجب أن نشير إلى أن وضع تعريف للغة يعد أمرا ليس باليسير، كما قد يتبادر الى الذهن ، فقد تعرضت اللغة الى تعريفات عديدة منطلقة من زوايا مختلفة ورؤى مختلفة ، وكلها تصب فى قالب واحد يوضح لنا المعنى العام للغة. فاللغة ظاهرة عقلية وعضوية خاصة بالانسان دون غيره من الكائنات الحية ، فهى صفة مميزة للنوع البشرى . فاللغة طراز فريد من سلوك الفرد ، شأنها فى ذلك شأن التفكير الذى تربطه بها علاقات وروابط وثيقة ، وسوف يتضح ذلك فيما بعد ، عند الحديث عن العلاقة بين اللغة والتفكير .

طبيعة اللغة وخصائصها

تعد اللغة أرقى ما لدى الانسان من مصادر القوة والتفرد كما انه من المتفق عليه الآن ان الانسان وحده - دون سائر الكائنات الحية الأخرى - هو الذى يستخدم الأصوات المنطوقة فى نظام محدد لتحقيق الاتصال بابناء جنسه. فاللغة وحدها هى التى تميز هذا الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله سبحانه وتعالى. ولذا ، فان طبيعة اللغة وجوهرها لا يمكن ان يفهما بوضوح إلا من خلال الدور الذى يلعبانه فى حياة الفرد الإنسانى .

ويرتبط الرمز اللغوى ببيئة معينة يطلق عليها اسم «الجماعة اللغوية» ذلك لأن الفرد عندما يسمع لغة اجنبية لا يعرفها يسمعها اصواتا غير متميزة ، وليس لها تصنيف واضح لديه ، وليست لها دلالة رمزية ، انه يسمع سلسلة صوتيه ليست لها وحدات متميزة ، ولكن ابن اللغة او العارف بها لا يسمع هذه السلسلة الصوتية وفقط، بل يميز بين مكوناتها ويستطيع ان يفهم محتواها الدلالى (محمود فهمى حجازى ، د.ت) .

وفى هذا الاتجاه ، يعرف كرتشلى Critchly اللغة البشرية على أنها التعبير عن المشاعر والأفكار وكذلك استقبالها عن طريق الرموز اللفظية (محمد عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٦). وعلى الرغم من ان كرتشلى فى تعريفه للغة قد وحد بينها وبين الكلام ، فاننا نجده قد ميز بينها وبين نظم الإشارات غير اللفظية. ولذا ، يمكن اعتبار هذا التميز بداية اساسية فى التعرف على خصائص اللغة البشرية ، واللغة ايضا ، يمكن النظر إليها على أنها مجموعة العمليات السيكولوجية التى تنظم الكلام ، والكلام هو السلوك الظاهرى للغة (دينيس تشايلد، ١٩٨٣) .

والإشارات غير اللفظية ، ما هى إلا أشكال من المثيرات التى ترتبط بشكل مباشر بالأشياء التى تشير إليها . ومن هنا كانت الاشارات محدودة فى استخدامها ، فهى لا تسمح بالتنوع فيما توجه من رسائل (أى ما نشير إليه من معان)، وبالتالى لا تسمح بالمرونة فى التعبير . اما الرموز اللفظية ، فإنها تختلف تماما عن هذا الوضع ، ويتضح هذا الاختلاف فى صورة أكثر وضوحاً عندما نحدد بشكل ايجابى الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية (محمد عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٦) .

ولا شك أن قدرة الطفل على فهم الأفراد المحيطين به تستمد من قدرته على استخدام العلامات Signs والإشارات Signals والرموز Symbols ، وهذه الأخيرة (أى الرموز) هى التى تمكن الطفل من التخاطب والتفاعل مع الآخرين مستخدماً الكلمات ، أو ما اصطلح على تسميته باللغة البشرية .

وقد عمد الباحثون فى مجالى علم اللغة وعلم النفس اللغوى إلى وضع عدد من الخصائص التى تميز اللغة الإنسانية ، ومن هذه الخصائص نذكر الآتى :

١ - اللغة سمة إنسانية :

فاللغة البشرية سمة إنسانية ، وخاصية تميز الإنسان وحده ، ومن ثم فهى تخدم أهدافه وأغراضه الحقيقية . فالإنسان هو الكائن الوحيد الذى يستطيع أن يتصل بغيره من الأفراد الانسانين عن طريق الألفاظ المتمثلة بلغة الكلام ، والتى يطلق عليها اللغة اللفظية (هادى نعمان ، ١٩٨٨) .

٢ - اللغة البشرية صوتية :

وهذا يعنى أن الطبيعة الصوتية هى الأساس ، أما الشكل المكتوب للغة

فيأتى فى المرتبة التالية من حيث الوجود (فتحى يونس ، ومحمود الناقه ، وعلى مدكور ، ١٩٨١) . حيث تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكل . ففى كل لغة توجد الآلاف من الكلمات المختلفة التى تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة وهى نطقا الأحرف الساكنة والأحرف المتحركة والحركات الهجائة المتصلة ، وتسمى هذه الخاصية بخاصية الازدواجية فى التشكل ، وهى لا توجد إلا فى اللغة العربية وحدها (محمد عماد الدين إسماعيل ، ١٩٨٦) .

٣ - اللغة البشرية دلالية :

الرموز فى اللغة البشرية لا تقتصر فى دلالتها على مجرد الإشارة لما هو موجود الآن ، بل تتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعى . فليس من الضرورى ، خلافا لما هو حادث فى اللغة الاشارية ان يكون الشىء الذى يشار اليه الرمز اللغوى موجودا فى المجال الحسى للمتكلم ، لكى يتم تعيينه او تحديده او التعرف عليه . بل ان الانسان سرعان ما يتعلم ان يعبر عن شىء (أو مفهوم شىء) عن طريق رمز لغوى يشير إلى ذلك الشىء ، دون ان يكون هذا الشىء موجودا فى المجال الحسى .

فالانسان يستخدم اللغة فى التعبير عن الأشياء العيانيه (هذا كتاب)، كما يستخدمها فى التعبير عن الاشياء المجرده (دماء الشهداء تغذى شجرة الحرية) ، كما ان الانسان يمكن ان يعمم الالفاظ التى يستخدمها فى الإشارة إلى أشياء متشابهة (إذا تعلم أن ذلك الشكل المستطيل ذا الأربع أرجل ، الذى نجلس اليه وبه أرداج يسمى مكتبا ، فإنه يشير إلى الأشياء المشابهة فى المواقف المختلفة بالاسم نفسه) .

وتجب الاشارة الى أن هذا المعنى الدلالى للكلمات ، معنى اصطلاحى (عرفى)

يختلف باختلاف البيئة الثقافية التي تنتمي اليها الكلمات (رموز اللغة) .
والجدول التالي يوضح اختلاف المعنى الاصطلاحي الدلالي لبعض الكلمات باختلاف الثقافات التي اشتقت منها .

جدول يوضح اختلاف المعنى الدلالي تبعا
لاختلاف الثقافة

الكلمة	المعنى الدلالي	الثقافة
صرمة	● حذاء قديم وبال ● شجرة نخيل	مصرية إماراتي
مصدى	● مثل صدأ الحديد ● حليان أو سكرى	مصرية إماراتي
سنارة	● أداة للصيد ● قط	مصرية إماراتي
حلة	● إناء لطهي الطعام ● منطقة سكنية قديمة	مصرية إماراتي
مبسوط	● فرحان وسعيد ومسرور ● مصفوع أو مضروب ، ويبكى	مصرية عراقية
يتدهور	● يتحطم ● يتحاكى مع آخر (الخروج للنزهة)	مصرية ليبي
أموال	● غوازى ● نقود	عماني / فارسي مصرية
شبرية	● سرير ● خنجر	إماراتي عماني
يعطيك العافية	● يعطيك الصحة ● يعطيك الموت	مصرية مغربي
شيخة	● مكانه اجتماعية مرموقة ● مكانه دينية، سيدة متقدمة في السن ● راقصة	إماراتي مصرية مغربية

٤ - اللغة البشرية ذات نظام تركيبى خاص :

وهذا يعنى أن أية لغة تتكون من وحدات خاصة وأن أى خلل فى نظام اللغة الخاص بها يؤدى الى سوء الفهم أو انعدامه (فتحى يونس ، ومحمود الناقه ، وعلى مدكور، ١٩٨١) . فاللغة البشرية وحدها هى التى يمكن ان تصاغ فيها من الوحدات الكلامية (الكلمات) تركيبات أخرى ذات دلالة ، هى الجمل والعباراتالمختلفة، التى يستطيع عن طريقها الانسان ان يعبر عن أى تفكير إنسانى محتمل . ولهذه التركيبات قواعد وأصول يتم اتباعها كأسس لنقل المعنى المقصود . والانسان يستطيع ايضا ان يتعلم كيفية وضع الكلمات القديمة فى صيغ جديدة ، بل يستطيع ايضا ان يقوم بعمل صيغ لا تنقل فقط المعنى المباشر ، بل تنقل كذلك معنى ضمنيا غير مباشر .

فاللغة الإنسانية مركبة، تتألف من وحدات ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف، وكلمات ، وجمل ، ... الخ) كما ان الانسان يستطيع ان يستبدل كلمة بكلمة فى منطوق معين إذا تغير الموقف (مثال : ضرب احمد اسلاما ، فاذا تغير الموقف وتمكن اسلام من أحمد نقول : ضرب اسلام أحمد)، وهكذا ، فان لغة الانسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذى ينتمى اليه ، فلم نر فى اللغة العربية أحدا ينصب الفاعل مثلا ، أو يكون صيغ الجمع حسب ما يراه (جمعه سيد يوسف ، ١٩٩٠) .

٥ - اللغة البشرية لغة نامية متطورة :

فاللغة البشرية في حالة تغير دائم ، ويمكن ملاحظة هذا التغير فى أنظمة الأصوات والقواعد والمفردات من جيل الي جيل ، ومن اقليم الى آخر ، وذلك لأن الناس يطورون النماذج اللغوية التي تؤدى بفاعلية حاجاتهم (فتحى يونس ،

ومحمود الناقه ، وعلى مدكور، ١٩٨١) . فلغة الانسان تتسع للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه. وتتنوع لغة الانسان بتنوع الجماعات التى تستخدمها بفعل عاملى الزمان والمكان (جمعه سيد يوسف ، ١٩٩٠) .

٦ - اللغة البشرية وظيفية :

تختص اللغة البشرية بأن أدواتها ليس لها صفة الرمزية فحسب ، بل إن المعانى التى تحملها هذه الرموز يحددها المجتمع الذى تعيش فيه اللغة ، ليس هذا فقط بل إن الموقف الذى يستخدم فيه التعبير اللغوى يكون له دخل ايضا فى اختلاف ذلك المعنى. وبعبارة أخرى فإن نفس الألفاظ قد تعنى شيئا فى موقف معين وتعنى شيئا آخر فى موقف آخر (محمد عماد الدين إسماعيل ، ١٩٨٦) . أى أن موضع الكلمة فى الجملة أو العبارة أو فى الكلام المتصل يحدد معناها ودلالتها .

وهكذا تحتوى كل لغة على نسق من الرموز لها معنى متفق عليه فى ثقافة من الثقافات . وقلما يختلط الأمر على الناس فى تحديد مدلول الكلمات التى تدل على أشياء عينية ، ولكن هذا لا يحدث بالنسبة للمعانى المستقاة من ترابطات معرفية لدى الناس ، لأنها لا تؤدى الى انتقال المعنى الذى يقصده المتكلم . وهذه المعانى يطلق عليها مصطلح «الظل» Connotation لأنها لا تتعلق بالمدلول الذى ابتدعت من اجله ، ولكن بمضامين توحى بها ، وظل الكلمة عادة معنى ولكنه مشحون انفعاليا وفيه عنصر الذاتيه (سعد جلال ، ١٩٨٤) .

ورموز اللغة يعرفها كل من المتكلم والسامع والكاتب والقارىء وبدون المعرفة الثابته لمعانى هذه الرموز يصبح الاتصال بين اطراف التفاعل صعبا ان لم يكن مستحيلا ، ذلك لأن الصلة بين الرمز والشىء الذى يدل عليه صلة عرفية

اصطلاحية اتفاقية وليست طبيعية . ولذا فان من مشكلات الاتصال المتبادل بين الافراد هو معرفة الاطار المرجعى للآخرين فى تبادل الحديث معهم للتوصل الى المعنى الظاهر والمعنى الضمنى للرسالة ، ولعل هذا هو أحد الأسباب التى تجعلنا نقول نحن أقدر على فهم أصدقائنا والتجاوب معهم أكثر من فهمنا للغرباء ، لأن الخبرة المشتركة تؤدى إلى سهولة حل الشفرات اللغوية المستخدمة فى الاتصال .

٧ - اللغة البشرية سلوك مكتسب :

يكتسب الانسان لغته من المجتمع الذى يعيش فيه ، فالعادات اللغوية المختلفة يتم اكتسابها من المجتمع ، فالطفل يولد بدون أى معرفة باللغة ، لكن لديه - فقط - الاستعداد لتعلمها ، ومن هنا تأتى أهمية البيئة الاجتماعية والتربية المنظمة فى اكتساب الفرد للغة ، وفى ترقية عادات استخدامها (فتحى على يونس ، ومحمود الناقه ، وعلى مدكور، ١٩٨١) ففى أثناء مراحل الارتقاء يكتسب الطفل طرائق التعبير اللغوى وتركيب الجمل ، ويحيط بمفردات لغته ، وبعدها يستطيع الطفل استعمال لغته بصورة خلاقة ، وبالتالى تنتقل من جيل الى جيل . وهذه الخاصية يسميها «شومسكى» بخاصية الانتقال اللغوى .

٨ - اللغة البشرية تتخطى حدود الزمان والمكان :

يستخدم الانسان اللغة فى التعبير عن اشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زمانا (كأن نقول : انتصر المسلمون فى غزوة بدر الكبرى) ، ومكاناً (كأن نقول : بيت الله الحرام فى مكة). وهذه الخاصية يسميها شومسكى بخاصية التحول اللغوى ، أى مقدرة الانسان على ان يتكلم بواسطة اللغة عن الاشياء والأحداث عبر الأزمنة والمسافات فعن طريق اللغة يستطيع الانسان ان ينقل افكاره على اختلاف العصور ، كما يستطيع ان يتعرف على أفكار غيره ممن يعايشونه نفس

الزمان أو عايشوا أزمنة أخرى. وإلى جانب ذلك فهى تتجاوز أيضا حدود المكان لمعرفة أفكار الآخرين الذين يعيشون فى أماكن أخرى .

ومن هنا ، تعتبر اللغة اساس الحضارة البشرية ، وتمثل الوسيلة الرئيسية التى تتواصل بها الأجيال ، وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية بمختلف صورها ، وعن طريقها ايضا لا ينقطع الانسان عن الحياة بموته ، ذلك ان اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم فى تشكيل فكر الأجيال التالية وثقافتهم وحياتهم ، ويكفى ان نذكر هنا ان ما تركه قدماء المصريون مكتوبا أو منقوشا على جدران آثارهم هو الذى أتاح لنا الآن - بعد بضعة آلاف من السنين - ان نتعرف علي حياتهم وحضارتهم (جمعه سيد يوسف ، ١٩٨٨) .

٩ - اللغة البشرية إبداعية :

حيث تتكون اللغة الانسانية من تنظيم كلامى مفتوح غير مغلق ، يسمى بإنتاج وفهم عدد لا محدود من الجمل التى لم يسبق للفرد سماع الكثير منها من قبل . ومن الواضح أنها ترتبط بتنظيم قواعد لغوية تتيح لمن يدركها استخدام اللغة بطريقة إبداعية .

والمظهر الابداعى للغة ، يتصف بخصائص ثلاث (ميشال زكريا ، ١٩٨٢) هى :

أ - ان الاستعمال الطبيعى للغة ، هو استعمال متجدد وليس ترديدا لما سبق ان سمعناه من اللغة .

ب - ان استعمال اللغة لا يخضع او يرتبط بأى منبه ملحوظ خارجيا كان ام داخليا ، وبالتالى فاللغة اداة الفكر والتعبير .

حـ - ان استعمال اللغة يظهر تماسكها وملاءمتها لكافة ظروف المتكلم .

١- ان اللغة البشرية اجتماعية

ذلك ان الرموز اللغوية فى صميمها اجتماعية من ناحية طبيعتها ومعناها ، فهى تستثير فى الشخص الذى يستخدمها نفس الاستجابة التى تستثيرها فى أشخاص آخرين توجه اليهم ، فإذا كان هناك تشويش فى الاتصال او ان المتكلم لا يكون على المستوى من المتحدثين ، فإن الكلمات لن تؤدى وظيفتها كرموز .

ومما يثبت ان اللغة نتاج اجتماعى، وذات صبغة اجتماعية ما يسميه اللغويون باللغات الخاصة ، ويقصد باللغة الخاصة اللغة التى يستخدمها جماعة من الجماعات فى ظروف خاصة ، فرجال علم النفس فى ممارستهم المهنية لهم لغة تختلف عن اللغة الدارجة التى يستخدمها العامة. وينطبق ذلك على رجال القانون والطب والدين .. الخ .

وظائف اللغة

لعل التساول عن وظيفة اللغة قد يبدو لأول وهلة مشكلة غريبة فالناس يمارسون اللغة فى مختلف جوانب حياتهم دون ان يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التى تؤديها اللغة لهم . وقد جرت على القول ان وظيفة اللغة عند الاطفال والكبار هى نقل افكار الفرد الى الآخرين . ويرى البعض ان وظيفة اللغة ليست على الدوام هى نقل الافكار ، فهناك من الناس من يناجون انفسهم بصوت مسموع ، وكأن الذى يناجى نفسه يخلق لنفسه مستمعين خياليين ، كما يخلق الطفل لنفسه أصدقاء خياليين فى العابه ، مثلما يحاكى الطفل نفسه مع الدميه أو لعبة جهاز التليفون.. وما شابه ذلك ، وكأنه يقوم بدورى المتكلم والمستمع فى آن واحد (جان بياجيه ، ١٩٥٤) .

وقد اختلف العلماء وتباينت آراؤهم فيما يتعلق بوظيفة اللغة والأغراض التى يمكن ان تؤديها ، وعلى الرغم من هذا التباين يمكن ان نميز بين مجموعة من الوظائف الأساسية للغة على النحو التالى :

١ - الوظيفة الاجتماعية للغة :

لقد تعود علماء النفس اللغويون على أن يوحدا بين اللغة وبين التفاهم او التواصل او التخاطب الا انه من الواجب عند تحديد معنى اللغة ان نفرق بين هاتين العمليتين ، فالتواصل ليس سوى إحدى الوظائف الأساسية للغة ، وفى نفس الوقت توجد وسائل أخرى غير لفظية تتم عن طريقها عملية التواصل (محمد عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٦) .

واللغة فى أساسها عملية اجتماعية ، بل إنها أهم عامل فى المجتمع ، فهى

تمثل إحدى الظواهر الاجتماعية ، التى انتجها التطور البشرى ، فهى إذن عامل إنسانى وإجتماعى فى آن واحد . وهى أهم بناء يقوم عليه المجتمع ويربط بين أفراده . ولعل هذا ، هو الذى أدى الى القول بأنها أداة لربط المجتمع بأفراده وأداة للتواصل فيما بينهم .

ويرى بعض السيكولوجيين ، أنه اذا كانت اللغة أداة الانسان للتعبير والتفاهم وتحقيق مطالب الحياة ، فهى بالنسبة للمجتمع أداة في تحقيق الوحدة الفكرية بين أبنائه. ويلخص البورت Allport الوظائف الاجتماعية للغة فى النقاط التالية:

أ - انها تجعل للمعارف والافكار البشرية قيما اجتماعية ، بسبب استخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره .

ب - أنها تحفظ التراث الثقافى والتقاليد الاجتماعية جيلا بعد جيل .

جـ - انها باعتبارها وسيلة لتعلم الفرد تساعده على تكييف سلوكه وضبطه ، حتى يناسب هذا السلوك تقاليد المجتمع .

د - انها تزود الفرد بأدوات للتفكير مع الآخرين .

ويلاحظ ان هذه الوظيفة تؤكد على الجانب الاجتماعى للغة ، وتعتبرها حقيقة اجتماعية ونتيجة للاتصال الاجتماعى ، ومن ثم فوظيفتها الأساسية هى تسيير دفة الأمور وتصريف شئون المجتمع الإنسانى .

٢ - الوظيفة الجمالية للغة :

يبتدىء الطفل باكتساب اللغة من خلال وعن طريق اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية تقوم على التقليد والمحاكاة ، ثم يصبح قادرا على اخراج الكلمات

والجمل والتعابير اللغوية بطريقة تلقائية وتعتبر اللغة مصدرا للاستمتاع بالجمال. فالطفل منذ حداثته يستمتع بأصوات الكلمات ويسر من النغمات المصاحبة لاستعمال اللغة ، ومن ثم نجده يميل الى تكرار إصدار هذه الأصوات . وليس هذا فحسب ، فقد يسر الفرد الراشد من سماعه او قراءته لأشكال من التعبير تعبر عما في النفس من الرغبات او الافكار او الانفعالات او نحو ذلك . واكثر من ذلك ، فاللغة يمكنها ان تتحدث عن نفسها وهذا ما يسميه البعض بخاصية الانعكاس على الذات ، فاللغة البشرية يمكنها ان تتحدث عن نفسها ، إذ عن طريق اللغة تستطيع مثلا ان تتحدث عن بلاغة اللغة وجمالها .

٣ - الوظيفة النفسية للغة :

يؤكد السيكولوجيون وعلماء اللغة وعلماء علم النفس اللغوى على أن اللغة هى أداة الانسان للتعبير عن مشاعره وعواطفه وانفعالاته ، ولا شك ان التعبير عنها يريح الانسان . فعن طريق اللغة يستطيع الانسان ان يعرض تفكيره على الآخرين ، وهو بهذا يكون من الناحية النفسية أكثر ثباتا واستقرارا من ذلك الذى لا تساعده اللغة على تحقيق ذلك .

٤ - اللغة أداة للتفكير :

لقد شغلت العلاقة بين اللغة والفكر اهتمامات كثير من المفكرين منذ أقدم العصور . فاعتبرها سقراط أنها مفتاح التفكير وطالب مخاطبية ان يحددوا الألفاظ التى يستعملونها ، واتخذها أفلاطون (عن طريق الحوار) منهجا فكريا للبحث في مشكلات الفلسفة (محمود رشدى خاطر، ومحمد عزت عبدالموجود ، وحسن شحاته ، ١٩٨٤) .

وأمام انتصارات العلوم الطبيعية الحديثة بدا لكثير من المفكرين ان منطق الصورة قد انتهى ولم يعد له مكان فى تفكير الانسان . ولكن سرعان ما اتضح فساد هذه النظرة ، وظهر ان التفكير الانسانى لا بد له من منطق المادة ليكون قضايا جديدة ويتأكد من صحة القضايا القديمة ، كما لا بد له من منطق الصورة ليركب هذه القضايا ويربط بينها فى سبيل الوصول إلى قضايا أعم ، ونظريات أشمل .

وفى العصر الحديث نجد اهتماماً كبيراً بالبحث فى العلاقة بين اللغة والتفكير*، وكل ما يهمنا فى هذا الصدد هو محاولة الاجابة عن الدور الذى يمكن ان تلعبه اللغة فى التفكير ، أهى من الضرورة بحيث لا يستطيع الانسان ان يفكر بدونها ، ام انها غير ضرورية بحيث يستطيع الانسان ان يفكر تفكيرا مجردا من الألفاظ ، ولا يحتاج الى لغة إلا حينما يعبر عن الأفكار ؟

وقد انقسم المفكرون فى الإجابة على هذا التساؤل. فمنهم من يرى أنها ضرورية للتفكير ، أمثال أرسطو وجون لوك ، ومنهم من يرى أن التفكير ليس إلا حديثا بدون أصوات ، وأن ما يسمى بالعمليات العقلية ليس إلا ردود أفعال جسمية ولفظية كان يقوم بها الانسان استجابة للأشياء والأحداث والمواقف المختلفة ، ثم تحولت هذه الردود الجسمية واللفظية فى أثناء مسار النمو الانسانى الى حديث ضمنى داخلى يظهر أثره عندما يقوم الانسان بما يسمى بالتفكير عن طريق الكلام ، ويؤيد هذا أصحاب المدرسة السلوكية فى علم النفس .

---

*سوف يعود المؤلف لتفصيل هذه العلاقة فى الجزء الخاص بالعلاقة بين اللغة والتفكير.

وهناك من يرى أن اللغة وإن كانت أداة لازمة للتفكير العادى ، إلا أنها ليست مرضية للتفكير الفلسفى الدقيق، ويدلل اصحاب هذا الرأى على ذلك بان مفردات اللغة محدودة مقارنة بالأفكار المجردة غير المحدودة .

ومهما يكن من خلاف ، فانه من المتفق عليه ان اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار وان الرموز سواء أكانت لغوية أو رياضية لازمة للتفكير ، وأن أرقى أنواع التفكير هو ذلك الذى يعتمد على الرموز . وأن هذا القدر من الاتفاق كاف لاظهار أهمية اللغة فى تكوين المفاهيم والمدركات الكلية وفى القيام بالعمليات العقلية كالتحليل والتعميم والتجريد والإدراك والحكم والاستنتاج .

٥ - اللغة أداة للتسجيل وتخطى حدود الزمان والمكان :

فعن طريق اللغة المكتوبة يتم تسجيل الخبرات والتجارب والافكار والمعلومات، سواء أكانت مرتبطة بذات الانسان ام كانت مرتبطة بالآخرين . واللغة بهذه الوظيفة ، يمكن القول بانها تتخطى حدود الزمان والمكان . فيستطيع الانسان ان ينقل أفكاره على اختلاف العصور ، كما يستطيع ان يتعرف افكار غيره ممن يعيشون معه فى نفس الزمان والى جانب ذلك ، فهى تتجاوز حدود المكان لمعرفه افكار الآخرين الذين يعيشون فى أماكن أخرى . كما أنها فوق ذلك كله ، تساعد في حفظ تراث الأجيال ونقله من جيل إلى جيل ، وهذا يساعد على حفظ تراث الفكر الانسانى ، الذى يعد أساسا للتقدم الحضارى على مر العصور.

وقد حاول هاليداى Halliday عام ١٩٧٣ أن يحدد وظائف اللغة ، والتى يمكن ايجازها على النحو التالى :

١ - الوظيفة الوسيلية Instrumental Function

وهذه الوظيفة تعنى ، ان اللغة تسمح لمن يستخدمها منذ طفولته ، ان يشبع حاجاته وان يعبر عن رغباته وما يريد ان يفعله او يحصل عليه ، وهذه الوظيفة يطلق عليها البعض بانها وظيفة «أنا أريد وأرغب»، فى مقابل وظيفة أخرى تحققها اللغة وتعرف بـ «أنا وأنت» أو التفاعل الشخصى .

٢ - الوظيفة التفاعلية Interpersonal Function

فاللغة تعتبر أداة اساسية للتفاعل بين الفرد الانسانى والأفراد الانسانين الآخرين فى العالم الاجتماعى المشترك بينهم ، وتتضح أهمية هذه الوظيفة ، عندما يكون واضحا لدينا ان الانسان كائن اجتماعى لا يمكن ان يعيش وحيدا ، ولا يجب ان يعيش كذلك . فنحن نستخدم اللغة ونتبادلها فى المناسبات الاجتماعية المختلفة ، ونستخدمها ايضا فى التعبير عن العادات السلوكية والتأدب والاحترام مع الآخرين . وهذه الوظيفة تعرف بـ «أنا وأنت».

٣ - الوظيفة التنظيمية أو وظيفة الفعل Regulatory Function

إذ عن طريق اللغة يستطيع الفرد الانسانى ان يتحكم او يضبط سلوك الآخرين من خلال عبارات لفظية كأن يقول للآخر : افعل كذا .. او لا تفعل كذا ، ويعتبر هذا بمثابه الأمر او النهى عن القيام بأداء عمل معين . ولذلك فإن هذه الوظيفة تتضمن الصفة التوجيهية لعمل الآخرين وإرشادهم .

٤ - الوظيفة الشخصية Personal Function

إذ عن طريق اللغة يستطيع الفرد الإنسانى فى أى مرحلة من مراحل عمره ان يعبر عن شخصيته وهويته . فمن خلال اللغة يستطيع ان يعبر عن آرائه وأفكاره

الخاصة تجاه الموضوعات والاشياء ، كما يستطيع ان يعبر عن مشاعره واتجاهاته. وهو بذلك يقدم للآخرين رؤية واضحة عن كيانه الشخصى .

٥ - الوظيفة الاستفهامية Heuristic Function

إذ عن طريق اللغة يستطيع الفرد ان يتساءل عن جوانب البيئة المتعددة والتى لا يعرفها . ولا شك ان هذه المرحلة من التساؤل تبدأ بعد ان يستطيع الفرد ان يتعرف ذاته ويحددها لدرجة انها تصبح مميزة عن البيئة والآخرين . ومن ثم نجد ان الطفل بعد ذلك يكون مدفوعا نحو استكشاف البيئة المحيطة به للتعرف عليها ، ولذا نجده كثير التساؤل وتمكنه من اللغة يساعده على استكشاف البيئة والتعرف عليها وعلى محتوياتها .

٦ - الوظيفة الإعلامية Informative Function

فبعد آن يستكشف الفرد الإنسانى عالمه المحيط به ويتعرف عليه ، يقوم عن طريق اللغة ايضا بنقل مستكشفاته إلى أقرانه فى البيئة المكانية والمرحلة الزمانية. واكثر من ذلك ، فعن طريق اللغة يمكن نقل هذه المعارف الى أماكن أخرى وأزمنة متعاقبة .

٧ - الوظيفة الرمزية Symbolic Function

اللغة البشرية تحتل رموزا تشير الى محتويات البيئة الخارجية ، ومن ثم فاللغة تخدم كوظيفة رمزية فهى أداة اصطنعها العقل الانسانى ، وتمتاز هذه الرموز بالمطاوعه الكاملة عن التعبير عن المعانى والأفكار .

ويرى بعض المهتمين بهذا المجال ان وظائف اللغة، والسابق الشارة اليها ، يمكن حصرها فى وظيفتين اساسيتين ، هما :

١ - ان اللغة تساعد الفرد على ان يتواصل مع غيره من الأفراد الآخرين ، بكافة ابعاد عملية الاتصال وجوانبها .

٢ - أن اللغة تؤدى وظيفة إتصال الفرد بذاته ، فبعد ان يكتسب الفرد حتى ولو قسطا يسيرا من الاستجابات اللفظية واللغوية ، نجده يستخدمها فى الاتصال بينه وبين نفسه ، أى فى القيام بعمليات التفكير بكافة خطواتها المعقدة .

الاتجاهات النظرية فى اكتساب اللغة

باستعراض التراث السيكولوجى المرتبط بظاهرة اللغة ، نجد ان هناك اتجاهات نظرية متعددة حاولت ان تفسر ظاهرة اكتساب اللغة . ولا شك ان هذه النظريات تعتبر نقاطا مرجعية للتفسيرات المختلفة التى قد تحاول ان تعدل أو توفق ، او تربط بين المفاهيم الاساسية فى عملية اكتساب اللغة . ذلك ، انه كما سنرى ، لم تنجح أى من هذه النظريات فى ايجاد تفسير مقنع ومتكامل لعملية اكتساب اللغة . ومن ثم سوف يكون موقفنا منها هو محاولة الاستفاده من الجوانب الايجابية فى كل منها ، كى نحصل على تفسير يتفق مع الوقائع التجريبية والملاحظات الواقعية لما يقوم به الطفل فعلا حول اكتساب اللغة فى مراحل النمو والارتقاء المختلفة . وفى الجزء التالى يستعرض المؤلف بعضا من هذه الاتجاهات النظرية التى دارت حول ظاهرة اكتساب اللغة .

ابن خلدون*:

يرى عبدالرحمن بن خلدون (١٩٨٢) أن ملكة اللسان العربى فى عصره أصبحت مغايره للغة العربية التى نزل بها القرآن الكريم ، وقد سمى هذا الاختلاف فسادا . ومن وجهة نظره هذا الفساد يرجع الى امتزاج العجمة بهذه الملكة . فيقول، «إن ملكة اللسان المضرى لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ، ولغة أهل الجيل كلهم مغايره للغة مضر التى نزل بها القرآن ، وانما هى لغة أخرى من امتزاج العجمة بها ». لكن الانسان على الرغم من ذلك يمكنه تعلم اللغة العربية

---

* هو عبدالرحمن بن خلدون ، ذلك العلامة العربى ، مؤسس علم الاجتماع .، وهو المغامر السياسى الذى قضى حياته متنقلا بين الأندلس وبلاد المغرب العربى ، ثم استقر به الحال فى مصر. وولد فى تونس سنة ٧٣٢ هـ - ١٣٣٢م، وتوفى فى مصر سنة ٨٠٨هـ- ١٤٠٦م.

التى تخلو من «الفساد» لأن اللغات ملكات ، يمكن تعلمها شأن سائر الملكات الأخرى ، وما على الانسان الذى ينبغى تحصيل هذه الملكة إلا أن يأخذ نفسه بحفظ كلام العرب الذى يجرى على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب وأشعارهم . ويظل هكذا ، «حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العباره عن المقاصد منهم، ثم نصرف بعد ذلك فى التعبير عما فى ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم ، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا وقوة . ويعتقد ابن خلدون ان من استطاع الحصول على هذه الملكة فقد حصل على اللغة العربية فى صورتها الأولى قبل ان ينال منها «الفساد» وتمتزج بالعجمة .

ويميز ابن خلدون بين مرحلتين فى اكتساب الملكة اللغوية ، المرحلة الأولى : هى مرحلة استعمال المفردات ومعرفة معانيها ، أى الربط بين الصوت اللغوى وموضوع أو حدث فى البيئة ، ويتم هذا الاكتساب عن طريق السمع «يسمع الصبى استعمال المفردات فى معانيها فيلقنها أولاً»، ثم تأتى بعد ذلك المرحلة الثانية : وتتم فيها القدرة على إنشاء الجمل ، وتتكون الملكة عن طريق السمع «ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها» وتتكون الملكة عن طريق تكرار السماع وتكرار الاستعمال حتى يتقن الصبى الصغير لغة الكبار ، ويكون كأحدهم ، «وهكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل» (عبدالمقصود عبدالكريم ، ١٩٨٩)

ويفرق ابن خلدون بين الملكة اللغوية وبين معرفة قواعد هذه الملكة أو «صناعة اللغة»، ويرى أن إحداهما لا تتأسس على الأخرى. ويشبه الأمر بالفرق بين المعرفة

النظرية بعمل من الأعمال والممارسة الفعلية لهذا العمل . فليس كل من يعرف قواعد صناعة من الصناعات يجيد هذه الصناعة ، وليس كل من يجيد صناعة من الصناعات يعرف قواعدها. فقد نجد أن كثيرا ممن يحسنون الملكة اللغوية ويجيدون الفنية من المنظوم والمنثور ، لا يحسنون إعراب الفاعل من المفعول ، ولا المرفوع من المجرور ، ولا شيئا من صناعة العربية . ومن هذا نعلم ان تلك الملكة هى غير صناعة العربية ، وأنها مستغنية عنها بالجملة .

نوام شومسكى N. Chomsky

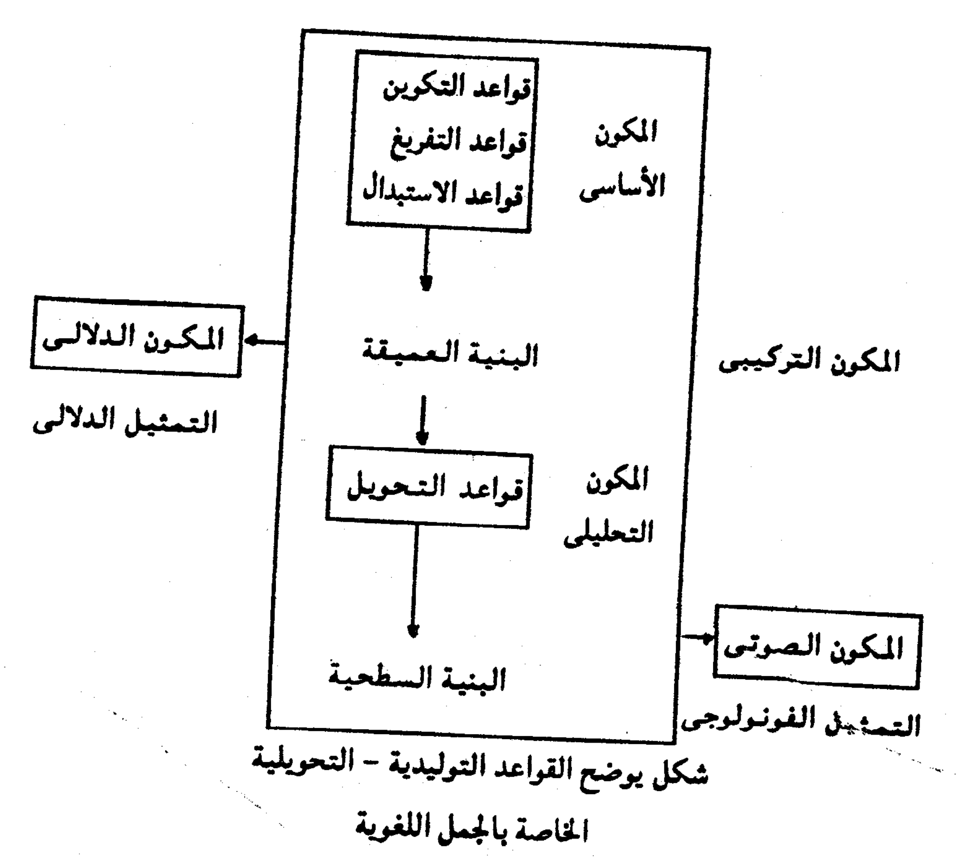
تعرف هذه النظرية بنظرية النحو التوليدى - التحويلى . ففى عام ١٩٥٧ وضع «شومسكى» نظريته فى النحو ، وهى تجسد جانبين من جوانب البناء اللغوى ، الأولى : يعنى بتوليد خيوط أساسية من الجمل وتداعياتها فيما يسمى بالبناء العميق Deep Structure للجملة والثانى : يعنى بالتحويلات التى ينبغى تطبيقها على البناء العميق لانتاج عدد من الأبنية السطحية (Miller & Mcheill , 1975).

وفى ضوء ذلك فإن لكل جملة بنيتين الأولى : البنية العميقة وهى التى يكمن فيها المعنى والثانية وهى البنية السطحية Surface Structure التى تتخذ شكلاً معينا ، صرفيا ونحويا وصوتيا ، والتى هى المظهر الأخير من مظاهر تلك الجملة (نايف خرما وعلى حجاج، ١٩٨٨) .

وتنطلق هذه النظرية أساسا من ان مهمة الوصف اللغوى هى تحديد القواعد التى تربط بين الاصوات الكلامية ومعانيها الدلالية . وتتعامل هذه النظرية مع الحقائق العلمية فى المجال اللغوى لا من أجلها فى ذاتها ، بل لأنها تدل على وجود مبادىء تنظيمية معينة فى العقل البشرى تعمل ما أمكن من أجل ان

يستعمل المتكلم لغته بإبداع (محمد حماسة عبداللطيف، ١٩٨٣) .

وتتألف القواعد التوليدية والتحويلية من تنظيم من القواعد يمكن من توليد جمل اللغة ، وينبثق من تحليل هذا التنظيم مكونات ثلاثة هى : المكون الفونولوجي ، والمكون التركيبى ، والمكون الدلالي ، ويعتبر المكون التركيبى هو المكون التوليدي الوحيد ، أى المكون الذى يصف بنية الجملة السطحية ، ويعدد العناصر المؤلفة لها . على حين ان المكون الفونولوجى والمكون الدلالى هما المكونان المسؤولان عن تفسير الجملة . فيستخدم المكون الدلالى فى تفسير معانى هذه الجمل ، ويخصص المكون الفونولوجي لكل تركيب لغوى نطقا خاصا يميزه عن غيره، فلا تختلط المعاني نتيجة تشابه النطق . ولعل تنظيم القواعد التوليدية - التحويلية من خلال تلك المكونات على النحو السابق يؤدى الى وصف الكفاءة اللغوية التى يمتلكها متكلم اللغة ، وتفسر قدرته على اضفاء الدلالة على مجموعة الأصوات التى يتفوه بها هو أو غيره . ويوضح ميشال زكريا (١٩٨٢) الشكل الذى تتخذه القواعد التوليدية - التحويلية بالتخطيط التالى :



شكل يوضح القواعد التوليدية - التحويلية
الخاصة بالجمل اللغوية

ويرى بعض السيكولوجيين فى مجال علم النفس اللغوى ، أن شومسكى قد ركز على نوعين من القواعد ومستويين للوصف . ونوعى القواعد هما : القواعد الخاصة ببناء العبارة أو الجملة (قواعد توليدية) والقواعد تحويلية. وأما مستويا الوصف فهما : البناء السطحى ، والبناء العميق . ويرى شومسكى أن عملية تحويل بناء جملة الى جملة أخرى يتم من خلال عمليات بسيطة مثل التبديل والازاحة وتغيير المواضع . وهذه العمليات عباره عن كليات أو عموميات لغوية ، وميزة لكل اللغات البشرية المعروفة (Slobin , 1971) . ثم بعد ذلك أضاف شومسكى لقواعد بناء العباره والقواعد التحويلية قواعد التصنيف (أو قواعد المفردات) . وعن طريق استخدام هذه القواعد نبدأ من سلسلة محدودة من

الكلمات ، وتنتهى الى عدد غير محدود من الجمل ، وقد يبدو بعض هذه الجمل غريبا أو شاذا ، غير ان هذا الشذوذ لا يكون فى البناء وإنما يكون فى المعنى . (Wright et al, 1970)

ويرى شومسكى ضرورة التمييز بين الكفاءة اللغوية Linguistic Competence والأداء اللغوى Linguistic Performance فى عملية وصف اللغة . ويحدد مهمة عالم اللغة فى انه ينطلق من معطيات الأداء اللغوى ليحدد نظام القواعد العميقة الذى يستعمله كل من المتكلم والمستمع فى أداء لغوى فعلى بعد ان يكون قد ملكه . والهدف من وراء هذا الوصف اللغوى هو تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعنى المراد (محمد حماسة عبداللطيف ، ١٩٨٣ ، ومحمد رفقى عيسى ، ١٩٨١) .

وهكذا صاغ شومسكى نظرية لغوية حول اكتساب اللغة عند الطفل . ومن أهم ما يميز هذه النظرية اللغوية عن باقى النظريات فى مجال اللغة انها لا تنظر لاكتساب اللغة بوصفه قضية لغوية فقط وإنما تركز كذلك على مختلف العوامل العقلية والنفسية بل الاجتماعية التى تصاحب ذلك التطور وتؤثر فيه . وقد حاول شومسكى الربط والمزج والتكامل بين الجوانب النفسية والاجتماعية من جهة والجوانب اللغوية لظاهرة اكتساب اللغة من جهة أخرى حيث كانت الدراسات اللغوية والدراسات النفسية فى مجال اللغة تتم بمعزل عن بعضها .

دى سوسير Ferdinand de Saussure

يعتبر «فرديناند دى سوسير» مؤسس علم اللغة البنيوى ، وتبلورت على يديه معالم المدرسة البنيوية The Structural School. والتى اتخذت من مدرسة السلوكيين فى علم النفس حجر الاساس الذى ترتكز عليه. ولذا كان

اهتمامها منصبا على السلوك اللغوى الظاهرى الذى يمكن ملاحظته بالحواس ، دون التطرق الى ما يجرى فى الدماغ ولا يمكن التوصل اليه إلا بطرق غير مباشرة وغير موثوقة .

ومن ثم كان الاهتمام منصبا بالدرجة الأولى على لغة الحديث الشفوية بينما أتت دراستهم للغة المكتوبة تالية وثانوية . ولهذا فقد ظهر فى دراساتهم الاهتمام الواضح بالجانب اللفظى للغة والعناية الفائقة بانعكاس ذلك على المعانى . وفى مقابل ذلك أهملوا دراسة المعنى وتركوه لعلماء النفس والفلاسفة ليعالجوه بطرائقهم الخاصة على اساس انه شيء غير ظاهر وغير محسوس، ولهذا فهو ليس من اختصاص اللغويين (نايف خرما وعلى حجاج، ١٩٨٨) .

ويحدد «دى سوسير» معالم المدرسة البنيوية فى اللغة فى الافكار التالية (أحمد عزت البيلى ، ١٩٨٠) :

أ – ان اللغة نظام ، وينبغى دراستها على هذا الاساس ، أي ننظر الى الأجزاء التى تكون هذا النظام .

ب – أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، فهى تستخدم لتحقيق التفاهم بين الأفراد الانسانيين ، ولذا ينبغى أن نضع فى اعتبارنا العلاقة المتبادلة بين الصوت والمعنى ، لأن هذه العلاقة اساسية فى عملية التواصل .

حـ – ان دراسة اللغة تتم من خلال منظورين هما : المنظور التطورى الارتقائى ، وانها ثابته خلال فترة معينة .

ويعرف «دى سوسير» اللغة بأنها تنظيم من الاشارات والرموز ، وتعنى كلمة تنظيم مجموعة القواعد التى تحدد استعمال الأصول والصيغ والتراكيب واساليب

التعبير النحوية والمعجمية (ميشال زكريا، ١٩٨٣). واللغة من وجهة نظره نظام له قواعده الخاصة ، وهذا النظام له نسق مستقل يتخذه افراد اللسان الواحد وسيلة للتواصل ، مع العلم بان هذا النسق يقوم على اساس اصطلاحى او اتفاقى، كما انه يمثل كيانا مستقلا من العلاقات الداخلية يتوقف بعضها على بعض ، وتحليل هذا الكيان يسمح لنا باكتشاف عناصر تربطها علاقات التبادل او التقابل (كريم زكى حسام الدين ، ١٩٨٥) .

وفى ضوء هذا المفهوم للغة، ميز «دى سوسير» بين ثلاثة مفاهيم مترابطة، هى : الكلام La Parole وهو ما ينتجه أي متكلم ، واللسان La Langue وهو السلوك المشترك ، أو الكلام اللغوى لجميع المتكلمين الذين يشتركون فى التفاهم بلغة معينة ، واللغة Le Langage وهى اللغة بصفة عامة ، أى لغة توجد فى مكان ما ، وفى أى زمان ، وفى أى شكل منطوق أو مكتوب ، وتمثل المظهر الرسمى الموروث ذا النظام اللغوى المتجانس المستعمل بين كل أفراد المجتمع المعين (ماريو باى ، ١٩٨٣) .

وفى الاتجاه نفسه يميز «دى سوسير» بين اللغة والكلام ، فى ضوء مجموعة من الاسس (ميشال زكريا ، ١٩٨٣) وهى :

أ - يرتبط الكلام باللغة ، ويتحقق كنتيجة لاستعمال اللغة ، ويمكن اعتبار الكلام بمثابه عمل او مظهر لغوى محدد ، وظاهرة فردية .

ب - أن اللغة واقع اجتماعى ثابت ، بينما الكلام عمل فردى متغير .

حـ - ان اللغة نتاج يرثه الفرد تقريبا (يعقل من خلال عملية الاكتساب) ، بينما الكلام عمل ارادى يتسم بالذكاء يقوم به الفرد .

د - ان الغة هى الجزء الاجتماعى من عملية اكلام ، فهى تكمن خارج نفوذ الفرد الذى لا يستطيع ان يعدلها ، وبالتالى يمكن ان تدرس مستقله عنه .

ومما يلاحظ على المنهج الذي اتبعه «دى سوسير» والنتائج التى توصل اليها ، ما يلى (نايف خرما ، وعلى حجاج، ١٩٨٨) :

أ - ان الاهتمام كان منصبا على وصف اللغة ، أى لغة ، من داخلها وبالاعتماد على المعايير اللغوية دون سواها ، سعيا وراء التوصل الى وصف دقيق علمى شامل لتركيب او بنية اللغة الاساسية، وما يتفرع عنها من بنى فرعية ، بحيث يأتى الوصف شاملا وعلميا ودقيقا للغاية للالتزام الكامل بالمعايير اللغوية .

ب - أن التركيز على اللغة الحية ، لغة الحديث الفعلية فى فترة زمنية محددة هى الوقت الحاضر ، جعل من دراساتهم وصفا حقيقيا واقعيا للغة ، لا فرضا لاستخدامات عفاها الزمن واصبحت فى بطون الكتب . فوصف اللغة ينبع منهــا نفسها ، وليس فى ضوء قواعد لغة أخرى مهما كانت قيمتها الأدبية .

حـ - أن هذه النظرية التزمت التزاما دقيقا بالمعايير اللغوية التى إتخذتها ، وقدمت تعريفات لأقسام الكلام وغيرها من أجزاء اللغة ومكوناتها مبنية بشكل دقيق على تلك المعايير ، مع الأخذ بعين الإعتبار بان تكون جميع تلك المعايير لغوية صرفة نابعه من داخل اللغة ذاتها ، دون الإشارة إلى المعانى ، أو الى واقع العالم الذى نعيش فيه .

وفى ضوء ما سبق، نلاحظ ان نظرة «دى سوسير» للغة باعتبارها القدرة الضمنية الخاصة بالعنصر البشرى والتى تسمح له بان يتصل بأبناء مجتمعه تقابل مصطلح «شومسكى» المعروف بالكفاءة اللغوية . وان تعريفه للسان على انه جزء معين من اللغة او هو بالأحرى تحقيق لها في مجتمع ما أو لدى شعب معين يقابل مصطلح الأداء اللغوى لدى «شومسكى» (بسام بركه ، ١٩٨٦) .

ل. س فيجوتسكي L.S. Vygotsky

يحتل «ليف سيميونيفيتش فيجوتسكى» مكانة مرموقة وبالغة الأهمية فى تاريخ علم النفس السوفيتى ، وقد اهتم فى أعماله المتعددة بمشكلة الوظائف العقلية العليا . وأولى اهتماماً بالغاً لمشكلة نمو المفاهيم لدى الاطفال والعلاقة بين اللغة والتفكير ، معتبرا معنى الكلمات كوحدة للتفكير . وقد ميز بوضوح بين المفاهيم العلمية التى يتم تعلمها بوعى واستخدامها بارادة ، وبين المفاهيم التلقائية الحياتية المتواترة يوميا . كما اهتم بحل كثير من المشكلات والقضايا السيكولوجية ومنها مشكلة الكلام المتمركز حول الذات egocentric Speech . (Vygotsky, 1962)

وفيما يتعلق بوجهة نظر «فيجوتسكى» حول قضية اكتساب اللغة ، فيرى أنها عملية ارتقائية ، وان المرحلة الأولى من مراحل اكتساب اللغة تبدو فى اقامة اصوات وما يترتب عليها من انواع من المزج، الى بنا ءات صوتيه مقبوله . ولا شك ان نقطة البداية فى هذا تتمثل فى أنواع الضوضا ء التى تصدر عن الطفل مصاحبة شعوره بعدم الراحة (نتيجة للجوع أو الألم) أو اللذة (كما تتمثل فى الضحكات الخافتة) . وللصوت الذى يشبه الهديل Cooing تعبيرا عن الرضا. وفى مرحلة الثغثغة Babbling (والتى تمتد أحيانا ٦-١٢ شهرا - يهمهم الطفل بأصوات مثل : بابا بابا ، أو ماما ماما ، مما يشجع على تكوين المهارات الأساسية للصوت دون ان يكون هناك معنى رمزى . وأهم من ذلك ، أن الطفل يكتشف ان الناس (مثل والده) يولونه إهتماما خاصاً عندما يصدر أصواتا معينة (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) .

وبعد ذلك ، يبدأ الطفل فى ضم الأصوات التى يصدرها الراشدون إلى نظامه

الخاص فى النطق ، فيتمثل أنواع التلفظ التى يتمثل فيها كل من «الوحدات الصغرى للكلام Phonemes» والبناء الصوتى Morphemes. ويؤكد فيجوتسكى على أنه فى هذه المرحلة تنشأ دعائم أشباه المفاهيم - Pseudo Concepts (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) .

وتظهر مرحلة تكوين اشباه المفاهيم عندما يدرك الطفل أنواعاً من التشبيه السطحى القائم على خاصيات فيزيقية للموضوعات دون استيعاب الدلالة الكاملة للمفهوم ، ولا يحدث تكوين أشباه المفاهيم بطريقة تلقائة ، وانما تتحدد من خلال المعنى الذى يعطيه الفرد الراشد للكلمة . والواقع ان اشباه المفاهيم ما هى إلا نتاج لعمليات التعلم او الاستظهار الآلى Mechanical and Rote دون فهم الخصائص التى تشتمل عليها . وهذا قد دفع فيجوتسكى الى إعطاء دور الخبرة فى تكوين المفاهيم وزنا اكبر مما أعطاه إياه جان بياجيه (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) .

ويذكر فيجوتسكى ، أن المرحلة التى تتلو ذلك هى مرحلة امكانية تكوين المفهوم Potential Concept Stage حيث فيها يستطيع الطفل أن يدرك خاصية واحدة فى الوقت الواحد ، إلا أنه لا يزال غير قادر على أن يتناول كل الصفات فى وقت احد ، وهو عندما يستطيع هذا يكون قد بلغ مستوى النضج فى تحصيل المفهوم . وبعد ذلك يبدأ الطفل في اكتشاف القواعد التى يعتمد عليها النظام ، فيتعلم شكل أو نهايات الكلمات التى تشير الى صيغة الجمع ، أو أى انواع أخرى من المزج Combinations بين البناءات الصوتية . وتبدأ المهارات النحوية لديه عندما يستطيع ان يضع كلمتين معا (ويكون هذا في سن ٢ - ٢ر٥ سنة) وتكتسب قواعد اللغة عن طريق الاستماع الى مواضع الكلمات والى تنغيم

Intonations الراشدين ، وتنوع اشكال التأكيد على الكلمة (دينيس تشايلد، ١٩٨٣) .

وفى ضوء مما سبق ، فإن فيجوتسكى ، يرى ان اللغة كظاهرة ارتقائية - تطورية ، تمر بمراحل سته ، تكون على النحو التالى :

١ - مرحلة إصدار الأصوات .
٢ - مرحلة ادراك الاصوات الصادره عن نفسه وعن الآخرين من الأفراد الراشدين
٣ - مرحلة ضم الأصوات المدركة الى الأصوات التى يصدرها ، ويقوم بعملية المزج بينها .
٤ - مرحلة تكوين اشباه المفاهيم ، وفيها تحتل الخبرات السابقة مكانة هامة فى عملية التكوين .
٥ - مرحلة امكانية تكوين المفاهيم بطريقة صحيحة .
٦ - مرحلة اكتساب الكلمات وقواعد النظام اللغوى .

ب.ف. سكينر B.F. Skinner

فى عام ١٩٥٧ قدم عالم النفس الأمريكى سكينر Skinner وجهة نظره المفصلة حول اكتساب اللغة فى كتابه بعنوان «السلوك اللفظى», (Skinner 1959) فهو يرى أن اللغة عباره عن مهارات ينمو وجودها لدي الفرد من خلال اسلوب المحاولة والخطأ ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة ، كما يتم اخمادها عن طريق عدم تقديم المكافأة . ويعتبر سكينر مثل كل السلوكيين ان كافة انماط التعلم بما فيها اللغة يمكن ان تخضع للتفسير الذى يضعه التعلم الإجرائى من ان الاستجابات الاجرائية التى يليها تعزيز تستمر ، وان تلك التى لا يليها تعزيز تتلاشى، وهذا التعزيز مصدره الأفراد المحيطون بالطفل ، ويأتى هذا التعزيز على

شكل ابتسامات وضحكات واصوات التشجيع والاحضان .

ويرى سكينر ان ظهور الاستجابات اللفظية الجديدة يرتبط ارتباطا شرطيا باستقبال المكافأة . وبتعبير بسيط اذا لم تتلق مكافأة عندما تقوم بعمل ما ، فإنه من الأرجح ان لا تقوم بتكرار هذا النشاط اذا سنحت فرصة تالية . وفى حالة كون هذا النشاط متمثلا فى اللغة ، فان المكافأة قد تكون احتمالات عديدة، فالتأييد الاجتماعى ، أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بإعطاء لفظ ما ، هو الاحتمال الغالب فى المراحل المبكرة من الارتقاء فى النمو اللغوى عند الطفل (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) .

وهكذا ، فإن السلوك اللغوى (كأى سلوك آخر) فى النهاية هو نتاج لعملية تدعيم إجرائى ، فالآباء أو المحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون بعض «اللعب الكلامى» الذى يصدر عن الطفل بأن يبتسموا له او يحتضنوه او يصدروا اصواتا تدل على الرضا والسعادة فى حين يهملون تماما بعض الاصوات التى تصدر عن الطفل اثناء هذه المرحلة . وهذا النوع من التدعيم الفارق (أى تدعيم اصدار مقاطع او الفاظ معينة دون أخرى) يزيد من احتمال صدور مثل هذه الالفاظ كما يعمل فى نفس الوقت على اختفاء تلك الأصوات التى لا تنال تدعيما (Skinner , 1959).

ولذا ، فإن هذه الأنماط من التعزيز الايجابى تزيد من احتمال ظهور تلك الأصوات التى تندرج الى لغة مفهومة ، وتقلل من احتمال ظهور تلك الأصوات التى لا تأتى فى مصفوفة الأصوات الداخلة فى تركيب اللغة ، فالطفل يولد ولديه مجموعة من الاستجابات الاجرائية وتشكل بعض الاصوات جزءا من هذه الاستجابات وعند صدورها على اشكال تقارب اللغة التى يتحدثها الوالدان يتم

تعزيزها . وكلما نما الطفل وكبر يلاحظ نوعية الاصوات والجمل التى ينطقها الكبار فيبدأ فى تقليدها ويستمرون هم فى تعزيزها ، اما عن طريق الاثابه الفورية او الاستجابة لما تتضمنه ، بينما تتلاشى تلك الاستجابات التى لا تصادف مثل هذا التعزيز ، والتى فى أساسها تعتبر همهمات غير مفهومه للوالدين (محمد رفقى عيسى ، ١٩٨١) .

ويميز سكينر ، بين ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار الاستجابة اللفظية (استجابات الكلام) وهذه الطرق هى (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) :

١ - وفيها يستخدم الطفل الاستجابات الترديدية Echoic حيث يحاكى الطفل صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورا . وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم فى حضور شيء قد ترتبط به .

٢ - وتتمثل فى نوع من الطلب Mond ، أو استجابة تبدأ كصوت عشوائى ، وتنتهى بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين ، والاستجابة الترديدية يتبعها غالبا تعبيرات طلب ، حيث يلجأ أحد الأفراد بعد ان يستمع للطفل وهو يردد «ماما» أو «بابا» إلى استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة ، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بالكلمة وبمجرد ان يتم غرس هذا الصوت بقوة يصبح بالتدريج مرتبطا بأحد الاشياء .

٣ - وتتمثل فى إظهار الاستجابات المتقنة Tact حيث فى هذه المرحلة يتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة عادة فى حضور الشيء ويكافأ الطفل بالتأييد ، وبعد ذلك ، فإنه يرجح أن تظهر الاستجابة مرات تالية .

ومن الواضح ان هذه الانواع من الاستجابات ترتبط ارتباطا وثيقا ببعضها فى

المراحل المبكرة من اكتساب اللغة لدى الأطفال . ويمكن ان نلاحظ مدى أهمية حضور اشخاص آخرين فى عملية اكتساب اللغة ، اذ بدون وجود احد حول الطفل يظهر له التأييد او يقيس دقة التلفظ بالكلمات ، فإن هذه التلفظات لا تلبث ان تستبعد بعد قليل .

وهكذا ، فإنه فى ضوء وجهة النظر هذه ، فانه لكى يتعلم الطفل او أى دارس للغة كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة ، فلا بد من تعزيز الإستجابة التى تصدر عنه . ويمكن أن يتم التعزيز بطرائق مختلفة مثل موافقة الوالدين او المدرسين على الاستجابة وتشجيعهم الطفل على التعود عليها . اما اذا لم يحدث تعزيز لهذه الاستجابة ، لسبب أو لآخر فلن يتم تعلمها . وبهذه الطريقة فان الأجزاء اللغوية الصحيحة هى التى يتم تعلمها ، اما الخاطئة فلا يحدث تعلمها (نايف خرما ، وعلى حجاج ، ١٩٨٨) . غير انه يجب ان نعلم ان التعزيز وحده لا يكفى لتعلم الاستجابة اذ لا بد من تكرارها . ولذا ، فان مجرد مراقبة الآخرين والاستماع اليهم وهم يستخدمون اللغة لا يكفى لتعلم اللغة . لا يحدث التعلم ايضا اذ اعتمد على وصف او شرح الاستجابة المعينة ، بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابات (Wilkins , 1972).

وفى رأى نظرية التدعيم ، تعتبر الأصوات التى تصدر عن الطفل فى البداية، استجابات تقع ضمن الحصيلة السلوكية الأولية للطفل ، ثم بعد ذلك تدعم بعض هذه الأصوات عندما يدرك الاباء أنها عناصر من لغتهم . ويتقدم الطفل فى السن يستطيع ان يدرك الكلمات والجمل التى ينطق بها الكبار ، ويحاول ان يقلدها . وتستمر عملية التدعيم ، وتتمثل عادة فى استجابة الفهم من ناحية الكبار والانداد عند استعمال الطفل اللفظ استعمالا صحيحا . وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب ، بل يكون ايضا مفهوما عن التركيبات اللغوية

الصحيحة (محمد عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٦) .

وهكذا ، يرى السلوكيون ان كل عباره لغوية، بل كل جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلم ، انما هى نتيجة لحضور مثير ما ، والمثير الذى تكون العباره اللغوية استجابة له ، قد يكون حاضرا فعلا فى الموقف ، او قد يكون داخليا ضمنيا (نايف خرما ، وعلى حجاج، ١٩٨٨) .

تلك هى نظرة عامة لما يراه سكينر ، فاللغة مهارة مثل كل المهارات تخضع للمبادىء العامة للتعليم (التعزيز ، والتقليد ، والاضافة الكمية) . وقد سيطرت هذه الأفكار على الدراسات المختلفة للنمو اللغوى . وعلى الرغم من ان مبادىء التعليم التى أوردها سكينر لا يمكن رفضها من اساسها كتفسير لاكتساب اللغة، فاننا لا يمكننا قبولها باعتبارها اساسا للتفسير الكامل لعملية اكتساب اللغة . وتجب الاشارة إلى أن نظرية سكينر فى تفسير اكتساب اللغة ، لا يرضى عنها كل السيكولوجيين ، لسببين (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) هما :

١ - أن الاستجابات اللفظية سرعان ما تأخذ معنى ، يوضحه مدى استخدامها ، وهذا المعنى أوسع بكثير مما يفسره الارتباط الفعال .

٢ - أن هناك كثيرا من الكلمات التى لا تسمى أشياء (أى لا تشير اى مسميات أو أشياء يرجع اليها) ، فمثلا من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل «الـ» أو بعض علامات التفكير ، فى ضوء المفاهيم والأفكار التى بنيت عليها نظرية سكينر .

وبالإضافة إلى ذلك، يرى شومسكى (Chomsky, 1959) أن هذه النظرية تعتمد فى اكتساب اللغة على تقليد وملاحظة كلام الكبار . وهى بذلك

لا تستطيع ان تعلل العدد الكبير من الجمل الجديدة تماما التى يأتى بها الاطفال مما لا نظير له فيما يقوله الأفراد الكبار . ويرى بعض السيكولوجيين (محمد عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٦) أن الآباء نادرا ما يوجهون إهتماما لما يقع فيه اطفالهم من أخطاء فى قواعد النحو (أى قواعد التركيبات اللغوية) ومعنى ذلك أنهم لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من المردود الذى تفترض نظرية التدعيم ضرورة توافره فى أى عملية تعلم .

بياجية والنظرية المعرفية J. Piaget

ترتبط هذه النظرية باسم بياجيه ، ويشار اليها دائما بالنظرية المعرفية النمائية Cognitive Developmental Theory ، على اساس انها تضع مظاهر النمو البشرى مرتبطة بالنمو الفكرى فى مراحل تطورية نمائية . ومن هنا نجد ان النمو اللغوى ينبع اساسا من النمو الفكرى السابق له ، وبما ان النمو الفكرى نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة ، فان النمو اللغوى يسير على نفس المنهج. فاللغة عند بياجيه تتأثر فى نموها بمستوى التركيبات المنطقية غير اللغوية . وهذه التركيبات هى التى تعتبر مؤشرات لقدرة الطفل على ترجمة الواقع الى قضايا رمزية ثم معالجة هذه القضايا الرمزية (محمد رفقى عيسى ، ١٩٨١) .

ويرى أصحاب النظرية المعرفية ، أو الذين تبنوا وجهة نظرهم فى قضية التعلم، والتعلم اللغوى بشكل خاص ، ان كل انسان يتعلم اللغة ، لا لأن الجميع يخضعون لعمليات اشراط متشابهة بل لأن كل انسان يمتلك قدره فطرية تسمح له بتعلم اللغة . وهذه القدرة عامة بطبيعتها ، بمعنى انها تنطبق على جميع البشر فى كل زمان ومكان (نايف خرما ، وعلى حجاج ، ١٩٨٨) .

والقضية الاساسية فى النظرية المعرفية هى نمو الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته ، والنظرية المعرفية ان كانت تعارض فكرة شومسكى

فى وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة ، فهى فى نفس الوقت لا تتفق ايضا مع نظرية التعلم فى أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل فى سياقات موقفية معينة (محمد عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٦) .

واكتساب اللغة فى رأى بياجيه ليس عملية اشراطية بقدر ما هو وظيفة ابداعية . وقد يحدث اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال نتيجة للتقليد والتدعيم ، ولكن بياجيه يفرق بين الكفاءة والآداء . فالآداء فى صورة التركيبات التى لم تستقر بعد فى حصيلة الطفل اللغوية وقبل ان تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة ، يمكن ان تنشأ نتيجة التقليد . إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية . شأن اللغة فى ذلك شأن أى سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية بياجيه المعرفية .

ومما يجب ان نؤكد عليه هنا ، هو انه عندما يتحدث بياجيه عن تنظيمات داخلية ، فإنه لا يعنى فى الوقت نفسه ما يقصده شومسكى من وجود نماذج للتركيبات اللغوية او القواعد اللغوية ، بقدر ما يعنى وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية ، التى تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ مراحل نموه الأولى «المرحلة الحس حركية» .

والطفل، من وجهة نظر بياجيه ، لا يستطيع ان يصل الى المرحلة الكلامية ، أى يعبر بأصوات ذات دلالة معينة ، قبل أن يكون قد تكون لديه بوضوح مفهوم دوام الشيء (أى أن الأشياء تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة فى مجال ادراكه الحسى). وقد لاحظ بياجيه أن هذا المفهوم يكتمل تكوينه عند سن السنة

والنصف وإن كان الاطفال يبدأون فى سن سنة فى الفصل بين الشىء والمكان الذى تعودا أن يروه فيه - أيا كان هذا المكان - فى السابق . وهذا يعنى ان الطفل يبدأ فى الاحتفاظ بصورة عن الشىء حتى ولو غاب عن نظره ابتداء من سن الاثنى عشر شهرا وان هذه القدرة تكتمل فى السنة والنصف .

ولا شك ان تكوين مفهوم «دوام الشىء» يعتبر اساسا ضروريا لظهور المرحلة الكلامية عند الطفل. اذ كيف يمكن ان يكون للاصوات معنى أو دلالة او كيف يمكن ان تكون هذه الاصوات رموزا لغوية ، ما لم يكن للشىء (أو المفهوم» الذى ترمز اليه هذه الكلمات وجود دائم بشكل او بآخر فى ذهن الطفل ، وذلك بغض النظر عن وجود هذا الشىء أو عدم وجوده كجزء من مجاله الحسى .

ويشير بلوم ولاهى (Bloom & Lahey, 1978) إلى وجود فروق فردية بين الاطفال فى مجال النطق بالكلمات حيث قد يتأخر بعض الاطفال ، فلا ينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الثانية رغم انه يفهم كلمات عديدة ، وبعضهم قد يستمر دون نمو أو زيادة فى حصيلته الكلامية بعد الكلمة الأولى ، مدة قد تصل إلى ثمانية أو عشرة أشهر .

والأطفال وفقا للنظرية المعرفية ، يقومون بعمل فروض معينة بناء على ما يسمعونه من نماذج لغوية ، ثم يضعون هذه الفروض موضع الاختبار فى الاستعمال اللغوى وهم فى هذا يحاولون ان يطبقوا تلك القواعد اللغوية التى بنوها لأنفسهم فى مجالات التعبير عن افكارهم . وعندما يتضح لهم خطؤها ، يعدلونها تعديلا يؤدى الى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار ، إلى أن تصبح مطابقة لتراكيب الكبار (Lenneberg, 1967) . وبعبارة أخرى فان الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التى يسمعها ، ثم يطبق هذه القاعدة،

وبعد ذلك يعدلها، إلى أن تطابق القاعدة التى يستعملها الأفراد الكبار .

ولذا ، وفى ضوء هذه الوجهة من النظر ، فإن النظرية المعرفية تعترف بأن الطفل يقوم بدور اساسى ايجابى فى اختيار المفردات والقواعد التى يتعلمها . ومن ثم فانه من غير المحتمل ان تكون الأخطاء التى يقع فيها الطفل ناتجة عن تقليده للكبار فى كلامهم ، ولذا فهم يستبعدون التفسير القائم على اساس عملية التعلم التى تبنى على التقليد والتدعيم . واللغة عندهم ، هى شكل من أشكال السلوك المعقد ، لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية .

هايمز وعلم اللغة الاجتماعى D. Hymes

نظرا لأن جميع النظريات التى حاولت تفسير اكتساب اللغة قديمها وحديثها ، كانت تتعامل مع اللغة مفتعلة من جذورها الاجتماعية أى أنها كانت تتعامل مع لغة مثالية يتحدثها أناس مثاليون فى مواقف مثالية ، وهذا أمر غير مفيد بالنسبة للتعليم الفعلى للغات . لذا، فقد ظهرت الحاجة الى البحث عن نظرية جديدة تأخذ الواقع الفعلى ، والمجتمع الذى يتكلم اللغة ، بعين الاعتبار ، بحيث يصبح تعليم اللغة لا كجهاز جامد مقطوع العلاقة بمجتمعه ، بل كأداة للتواصل الاجتماعى الفعلى بين الأفراد .

ولقد كان الاهتمام بدراسة اللغة فى محيطها الاجتماعى ، وما زال سمة مميزة من سمات المدارس اللغوية فى أوروبا ، وخصوصا فى انجلترا ، حيث كان فيرث Firth يركز على دراسة اللغة فى أغلب دراساته . كما كان ايضا ، مالنوسكى B. Malinowsky من المهتمين بدراسة اللغة . وفى الولايات المتحدة الأمريكية ظهر اهتمام مماثل بدراسة اللغة فى اطارها الاجتماعى لدى كل من بوس Boas وسابير Sapir وديل هايمز Dell Hymes . (Savill-Troike, 1982)

وقد تناول علماء اللغة الاجتماعى مفهومى شومسكى فى نظريته عن اكتساب اللغة بالانتقاد . فهم يرون ان مفهوم الملكة اللغوية لا يدل دلالة كافية على القدره اللغوية عند الإنسان العادى . ذلك لأن الانسان العادى يمتلك بالفعل هذه القدرة اللغوية القائمة على التمكن من قواعد لغته الاصلية ، ولكن هذه القواعد وحدها لا تكفى لكى يتمكن الانسان من استخدام اللغة فى مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة. إذ لا بد للفرد ، لكى يقال انه يتقن لغته حق الاتقان ، من اكتساب قدرات أخرى تتمثل فى اكتساب القدره على التواصل الاجتماعى Communicative Competence ، التى تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداما مناسبا للمواقف المختلفة ، وهذا ما نادى به أصحاب نظرية علم اللغة الاجتماعى (نايف خرما ، وعلى حجاج، ١٩٨٨) .

وفى أمريكا ، كان للعالم ديل هايز Dell Hymes دور كبير فى إيضاح مدى قصور نظرية شومسكى ، حيث أوضح انها تقتصر على ظاهر اللغة رغم محاولتها التعامل مع المعانى ، وانها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها . وبينما كان شومسكى يبحث عن مكونات القدرة او الملكة اللغوية Linguistic Competence كان هايز وزملاؤه من علماء اللغة والاجتماع والانثربولوجيا يبحثون عن قواعد القدرة على التواصل أو ملكة التواصل Communicative Competence والتى تشمل القدرة اللغوية وتتعداها الى استخدام اللغة فى محيطها الاجتماعى ، كما كانوا يبحثون ايضا عن القواعد الاجتماعية التى تحكم ذلك الاستخدام (Hymes , 1966, 1972)

وإزداد الاهتمام الحقيقى بدراسة اللغة فى محيطها الاجتماعى ، بعد ان اتضح ان نظرية شومسكى قد وصلت الى درجة من التجريد والتعقيد بحيث لم يعد يفهمها الا أولئك المختصون بها ، وبعد ان اتضح عقم محاولة الاستفادة من

قواعد نظرية شومسكى فى تعليم اللغات ، نظرا لأن تلك القواعد اقتصرت على دراسة ما يمكن قوله باللغة ولم تشمل ما يمكن قوله فى زمان معين ومكان معين ، وعلى لسان متكلم معين يخاطب مستمع معين بطريقة معينة ، وفى ظروف اجتماعية معينة ، من اجل تحقيق غرض وهدف معين . أى أن نظرية شومسكى اقتصرت على اللغة نفسها معزولة عن أى محيط تستخدم فيه . ولذا ظهرت مدرسة علم اللغة الاجتماعى، التى تحاول ان تهتم بجميع تلك الأمور، وأصبحت الموضوعات السابقة هى محور الدراسات فى مجال علم اللغة الاجتماعى .

ويؤكد هايمز وأصحاب مدرسة علم اللغة الاجتماعى ، على أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التى يجب ان يرتكز عليها البحث ، كما كان الحال بالنسبة لمعظم المدارس الأخرى التى اهتمت بدراسة اللغة ، واتخذ هايمز من الكلام المتصل Dis-course سواء أكان شفويا أم كان نصا كتابيا Text ، وحدة لدراساتهم وانصب الاهتمام على تحليل الكلام المتصل ، أو دراسة النص المكتوب على اعتبار انه هو الوحدة التى تعبر عما يحدث فعلاً فى موقف معين – وان امكن بالطبع تحليله الى مستوى الجملة او أجزاء الجملة – وخصوصا مما يستخدم فى الحوار بين شخصين ، أو فى الحديث بين مجموعة من الأشخاص . وهكذا ، أقر هايمز بكل من الملكة اللغوية والآداء اللغوى اللذين نادى بهما شومسكى ، ولكنه اضاف إليهما ما أسماه بالقدرة على التواصل أو ملكة التواصل ، بمعنى أن الفرد يعرف القواعد اللغوية وفى ذات الوقت يعرف معها قواعد استخدام هذه اللغة فى المجتمع ، ويعرف كيفية استخدام اللغة فى التعبير عن الوظائف اللغوية (Hymes, 1967 , 1972)

ويحدد «هاليداى» (Halliday, 1973) وظائف اللغة وفقا لمدرسة علم اللغة الاجتماعى فى عدة نواح ، يمكن تلخيصها على النحو التالى :

١ - أن اللغة تساعد فى التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين ، كإصدار الأوامر أو عبارات الطلب والرجاء .

٢ - أن اللغة تساعد الفرد فى تنظيم الأحداث واللقاءات بين الأفراد ، كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار المشترك بين الأفراد .

٣ - أن اللغة تضمن للفرد كيفية المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية مع الأفراد الآخرين .

٤ - أن اللغة تستخدم فى تحقيق الوظيفة الإعلامية أو الإخبارية ، حيث يمكن عن طريقها الإخبار أو الإعلان عن حقائق أو أحداث معينة .

٥ - أن اللغة تستخدم فى التعبير عن المشاعر والانفعالات الشخصية ، كالفرح والسرور او الحزن والألم.

٦ - أن اللغة تستخدم فى عمليات التفكير الخيالى والتعبير عن الأمور الخيالية، كالقصص والروايات.

٧ - أن اللغة تستخدم فى الوظيفة التربوية التعليمية ، سواء تمت هذه الوظيفة بطريقة مقصوده فى المدارس الشكلية الرسمية أو تمت بطريقة غير مقصوده فى الإجابة على تساؤلات الآخرين ، مثلما يحدث فى الإجابة على تساؤلات الأطفلا للتعرف على العالم المحيط بهم .

نحو إطار تكاملى لتفسير اكتساب اللغة

يتضح من العرض السابق للنظريات التى حاولت تفسير اكتساب اللغة ، ان هذه النظريات تقف فى مواجهة بعضها عند تفسير اكتساب اللغة ، وان اصحاب كل نظرية قد بنوا وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى ، وذلك لاتخاذهم موقفا تنافسيا . ولكن حقيقة الأمر ، وبنظرة أكثر إشراقا وشمولا ، فإنه يمكن اعتبار هذه النظريات تمثل خطا متصلا من الأبحاث التى تتعلق بمحاولات التعرف على كيفية قيام الانسان بتعلم اللغة . وكل ما نود التأكيد عليه هو ان هناك اختلافا فى المسلمات (المنطلقات) الأساسية التى بنت كل نظرية أفكارها فى ضوئها عند محاولة تفسير اكتساب اللغة . وأن اللغة تمثل جزءا أساسيا من مجمل السلوك الانسانى .

وفى ضوء وجهة النظر التكاملية والأكثر عقلانيه ، فإنه لكى نحصل على أفضل تفسير لهذا السلوك المعقد (اكتساب اللغة واستخدامها) هو ان تقف هذه الاتجاهات النظرية المختلفة موقفا تكامليا . وايا كان الأمر ، فان جميع هذه النظريات مجتمعه تفسر عملية اكتساب الطفل للغة ، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها دون الأخرى ، فالطفل يدرك ما حوله ، ويربط بين الأصوات وما تدل عليه ، وتساعده عملية التعزيز فى إنماء لغته وتعميقها . كما انه لم يثبت حتى الآن ان منحى واحدا من هذه المناحى النظرية ، قد نجح بمفرده فى تفسير هذا السلوك دون ان يعانى من بعض نقاط الضعف والقصور . فلكى نتكلم ونكتسب اللغة ونتقنها لا بد من استعداد عصبى ولادى يعمل كأساس تبنى عليه هذه المهارة . ذلك ان كل اطفال العالم يتكلمون لغة فى مراحل متشابهة، متتابعة ، وحدوث اصابة فى أى مرحلة من هذه المراحل يؤثر تأثيرا سلبيا فى كفاءة اكتساب اللغة . ومن ناحية أخرى ، فانه لا يمكن انكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة خلال اكتساب اللغة. ومن المتوقع انه اذا تجاوز الطفل المراحل

الأولى لاكتساب اللغة دون وجود تنبيهات اجتماعية (مثيرات) كلامية أو نماذج يمكن محاكاتها، أو كانت البيئة التى يعيش فيها فقيرة من الناحية اللغوية ، فانه سيصاب بنقص ما فى هذه الوظيفة المهمة ولا شك ان الحياة الواقعية التى نحياها تدعم وجهة النظر التكاملية، والتى ينبغى ان تسود عند تفسير اكتساب اللغة .

وفى النهاية يجب ان يشير المؤلف ، إلى أن تعدد المحاولات لتفسير اكتساب اللغة ، والغموض والتداخل الذى يمكن ان يكون صاحبها ، فإن هذا يرجع إلى :

١ - أن هذه الاتجاهات النظرية جميعها بصدد تفسير ظاهرة واحدة ومعقدة ومتشابكة ، وهى ظاهرة اكتساب اللغة واستخدامها ومن المتوقع حدوث هذا التداخل فى الآراء ووجهات النظر .

٢ - اننا بصدد التعريف بالميدان ، ومجال الدراسة الحالى لا يحتمل تفصيلا أكثر من ذلك لايضاح كافة الفروق (نواحى الاتفاق والاختلاف) الموجودة بين هذه الاتجاهات النظرية جميعا .

وفى الحقيقة ليس ثمة أفضلية لاتجاه نظرى معين على الاتجاهات النظرية الأخرى ، كما أنه ليس هناك تصديق لاتجاه نظرى معين وتخطئه للاتجاهات النظرية الاخرى.. ولكن درجة النفع تتوقف على نوع ما نريد ان نعرفه عن الظاهرة ، ذلك ان كل نظرية تشد اهتمامنا وتجذبه الى جانب معين من جوانب ظاهرة اكتساب اللغة واستخدامها. وعلى هذا الاساس ، وفى ضوء الوجهة التكاملية ، فإنه يمكن القول بأن هذه النظريات جميعها لا تتنافر بقدر ما تتوافق وتتكامل لتلقى الضوء على ظاهرة اكتساب اللغة واستخدامها ، بحيث يمكن رؤيتها من زواياها المختلفة ، لتعطى تفسيرا أكثر شمولاً ووضوحاً.

اكتساب اللغة وارتقاؤها

يمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها احد الموضوعات الهامة فى مجالى علم النفس الارتقائى وعلم النفس اللغوى . وقد حظيت دراسات اللغة باهتمام كبير من الباحثين فى هذين المجالين . ويعد اكتساب اللغة من الخصائص التى تميز الفرد الانسانى عما سواه من الكائنات الحية الأخرى .

وفيما يتعلق بعملية اكتساب اللغة ، يؤكد «ميرفى» Murphy على ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين ، هما : عملية فهم لغة الغير من الأفراد الكبار وعملية استخدام هذه اللغة . ويتفق الباحثون فى هذا المجال على أن عملية فهم لغة الغير تسبق عملية استخدام اللغة . فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات مناسبة قبل ان يستطيع ان يستخدم اللغة بمعناها الدقيق (مصطفى سويف ، ١٩٧٠) .

وقد يتساءل البعض عن كيف يتاح للطفل السوى أن ينجز الجانب الأساسى من اكتساب اللغة فى سنوات عمره المبكره على الرغم من تعقد النظام اللغوى الذى يحير علماء اللغة وفلاسفتها. فنحن فى كل لحظة نتكلم ، وفى كل لحظة نسمع كلاما ، أى أننا ننطق كلاما ونستقبل كلام الآخرين باستمرار ، ونحن نمارس هذا الانتاج وهذا الفهم منذ الصغر ، ربما دون ان يحاول معظمنا التساؤل عن الكيفية التى نكتسب بها المقدره على انتاج الجمل وفهمها ، أى عن الكيفية التى نكتسب بها لغة البيئة التى ننشأ فيها (عبدالمقصود عبدالكريم ، ١٩٨٩).

وهكذا ، فإن الطفل يبتدىء باكتساب اللغة ، من خلال إتصاله بالبيئة الثقافية بصورة غير مقصودة تقوم على التقليد والمحاكاة ثم يصبح قادرا على إخراج الكلمات والجمل والتعابير بطريقة تلقائية (هادى نعمان، ١٩٨٨) . ويكاد يجمع الباحثون على أن الطفل السوى ينطق كلمته الأولى – فى المتوسط

- فى نهاية السنة الأولى من عمره . ثم يتزايد معجم المفردات اللفظية لديه ببطء، إلى أن يصل فى منتصف السنة الثانية من عمره إلى عشرين كلمة تقريبا ، ويتجاوز المعجم مائة كلمة فى عشرين شهرا ، ويزيد ليصل إلى ثلاثمائة كلمة تقريبا فى نهاية السنة الثانية من عمره . ويقترب من الف كلمة فى السنوات الثلاث الأولى من عمره . وعندما ينجز الطفل الجانب الأساسى من اكتساب الغة يستطيع ان يرسل فى كل وقت بصورة تلقائية عددا لا متناهيا من الجمل ، وأن يدركها ، ويفهمها دون ان يكون قد تلفظ بمعظم هذه الجمل او سمع بها قبل ذلك مطلقا والجدول التالى يوضح القاموس اللغوى لنمو مفردات الطفل منذ الولادة حتى سن السادسة .

القاموس اللغوى للطفل

منذ الميلاد حتى سن السادسة

عمر الطفل	عدد الكلمات المتوقعة*
٨ شهور	لا شئ
١٠ شهور	كلمة واحدة لها معنى
سنة واحدة	٣ كلمات لها معنى
سنة و ٣ أشهر	١٩ كلمة ذات معنى
سنة ونصف	٢٢ كلمة ذات معنى
سنة و ٩ شهور	١١٨ كلمة ذات معنى
سنتان	٢٧٠ كلمة ذات معنى
سنتان ونصف	٤٤٦ كلمة ذات معنى
ثلاث سنوات	٤٩٦ كلمة ذات معنى
ثلاث سنوات ونصف	١٢٠٠ كلمة ذات معنى
آربع سنوات	١٥٤٠ كلمة ذات معنى
اربع سنوات ونصف	١٨٧٠ كلمة ذات معنى
خمس سنوات	٢٠٧٠ كلمة ذات معنى
خمس سنوات ونصف	٢٢٩٠ كلمة ذات معنى
ست سنوات	٢٥٥٠ كلمة ذات معنى

* هذه الأرقام تقريبية لتأثر النمو اللغوى بالفروق الفردية العامة بين الاطفال

وتتطور اللغة عند الأفراد الانسانيين بوجه عام - على الاقل - فى صورتين مختلفتين ، وهما اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. وتعتمد اللغة المنطوقة على انتاج الأصوات واستقبالها ، بينما تعتمد اللغة المكتوبة على تقديم الكلمات بصورة مرئية . وبصفة عامة ، يختلف استخدام الكلمة فى اللغة المنطوقة الى حد ما عن استخدام الكلمة فى اللغة المكتوبة ، فالكلمات تستخدم بترددات مختلفة، وترتب بطريقة متباينه ، وتكرر اكثر في اللغة المنطوقة ، وعادة ما تأخذ صيغة عرضية أكثر فى اللغة المنطوقة ، وصيغة شكلية أكثر عندما تكتب . وبنفس الطريقة ايضا تختلف اللغة التعبيرية عن اللغة المستقبلة. فاللغة التعبيرية Expressive Language يمكن ان تعرف على أنها الكلمات التى توصل رسالة معينة ، أو هى مجموع الكلمات المستخدمة فى إيصال رسالة معينة ، أما اللغة المستقبله Receptive Language فتعرف بما يمكن فهمه من الكلمات المستخدمة لايصال الرسالة . وقد لا تكون اللغة التعبيرية واللغة المستقبلة نفس الشيء ، بمعنى أن معطى الرسالة قد يقصد ارسال رسالة واحدة ، بينما مستقبل تلك الرسالة يقوم بتفسير نفس الكلمات بطريقة مختلفة تماما ، ويتوقف هذا على عوامل خاصة بطبيعة الفرد المستقبل وطبيعة الموقف الذى يتم فيه الاستقبال (أرنوف ويتيج ، ١٩٨٣) .

والنمو اللغوى عند الفرد الانسانى يستخدم كدلالة وإشارة على النمو الداخلى لهذا النظام من الرموز عند الفرد . وهذا النظام الرمزى يأتى من مصدرين : أحدهما مصدر صوتى ويخص اللغة المسموعة ، والثانى مصدر بصرى ويخص اللغة المكتوبة المقروءة . وعلى أية حال ، فإن اكتساب اللغة لدى الطفل البشرى يبدأ بالأصوات ، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى ، ثم تركب هذه الكلمات وفق نظام معين لتصبح جملا ذات معنى .

وهناك إعتقاد «سائد» بأننا نولد مزودين بأعضاء صوتيه وجهاز عصبى يمكننا من النطق. ولا يلبث الطفل طويلا حتى يكتشف ويستخدم مدى واسعا من التلفظ بأصوات بغض النظر عن الثقافة التى ولد فيها . وبالمثل فان السرعة التى تتحول بها هذه التلفظات الى نطق له معنى (لدى كل من الطفل والمحيطين به) ، وإلى أصوات قابله للاعادة خلال السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل تعد شهادة مقنعة لما فى وسع الطفل من قدرة على اكتساب اللغة (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) .

وعندما يأتى الوليد إلى هذا العالم ، لا تكون أجهزته الإدراكيه أو أجهزته الصوتية قادرة على إصدار الكلام ، ولكنها مع ذلك تكون مبرمجة بشكل عام ، بحيث تكتسب هذه القدرة بناء على عملية نضج للجهاز العصبى المركزى ، وتسير عملية النضج اللغوى وفق مراحل متتابعة ، ويمكن تحديدها فى مرحلتين أساسيتين ، هما : مرحلة ما قبل الكلام ، والتى تنقسم بدورها الى مراحل اربع فرعية (إدراك؛ الأصوات ، وإصدار الاصوات ، واللعب الصوتى ، واللغة الإشارية) والمرحلة الثانية هى مرحلة الكلام الحقيقى، وفيها يتطور التعبير اللغوى فى أربع مراحل فرعية (الكلمة الجملة، والجملة القصيرة ، والجملة الكاملة، ثم الجملة الطويلة المركبة). ويمكن ان نتتبع مراحل الارتقاء اللغوى فى الجزء التالى :

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل الكلام Pre-Speech Level

وهى تمتد منذ ميلاد الطفل وحتى بداية العام الثانى من الميلاد تقريبا ، وتضم المراحل الفرعية التالية :

١ - مرحلة إدراك الأصوات :

يبدأ الطفل منذ لحظة الميلاد فى التعلم من العالم المحيط به ، وفى الاسابيع القليلة الأولى يكون مستقبلا سلبيا لأوجه العنايه التى يلقاها ممن حوله . لكنه يتعلم بسرعة انه يمكنه ان يعدل من عالمه المحيط به ، والوسيلة الأولى فى ذلك تظهر فى عملية ادراك الأصوات والتصويت ، وتكون الأصوات الأولى تلقائية بالطبع ولا تحمل معنى ، وليس فيها صوت معين يتصل بموقف ما . وهذه الأصوات هى التى تتعدل فيما بعد وتتشكل وتعتبر المادة الخام للحروف والكلمات .

ولذا ، فإن أول خطوة يخطوها الوليد في طريق النمو اللغوى هى تلك التى تظهر نمو قدرته على تمييز الاصوات . فالطفل ذو الشهرين أو الثلاثة أشهر يستطيع ان يميز بين الأصوات الكلامية من الفئات المختلفة (با ، جا) ولكنه لا يستطيـــع التمييـــز بين الأصـــوات الكلامية من الفئات المتشابهة أو القريبة (با ، يا) .

ومن خلال عمليات التدعيم المستمر يبدأ الحضين فى الربط بين الأصوات اللفظية وإشباع حاجاته . والأم اليقظة قادرة على ان تحدد مغزى الأصوات الأولى. ويرى بعض السيكولوجيين (حامد زهران، ١٩٧٧) ان الصرخة الرتيبة تدل على الضيق ، والصرخة الحادة تدل على الألم ، والصرخة الطويلة تدل على الغيظ والغضب . وان الصراخ يكثر مع الجوع والبلل والقىء والانفعال ، ويقل كلما كانت الحالة الصحية جيدة . كما يرون انه من الخطأ الحيلوله بين الوليد وبين صراخه ما دام هذا الصراخ يمكن ان يعد تعبيرا عما يشعر به من ضيق وألم ، أو عما يحتاجه بوجه عام ، ويرون كذلك ان هذا الصراخ له أثره فى تقوية الجهاز الصوتى لدى الوليد مما يؤهله للانتقال الى المرحلة التالية من مراحل النمو

اللغوى. وتلعب استجابات الأم ازاء هذه الأصوات دوراً هاما فى نمو لغة الطفل فى مراحله الأولى .

وبالاضافة الى ذلك ، يرى بعض السيكولوجيين ، أن كل صيحة يصيح لها مدلول معين ، ويصدرها الطفل عند الحاجة اليها وهنا تبدأ الصيحات تكتسب أبعادها ومدلولاتها الاجتماعية والانفعالية . وانه بحكم علاقة الأم بطفلها تستطيع ان تميز بين صيحة وأخرى وتدرك الدافع وراءها وتعرف الحالة وراء هذه الصيحة . وقد أوضحت «شارلوت بوهلر» أسباب الصراخ فى الأشهر الأولى من عمر الطفل ، وحددتها بالآتى :

- الآلام المرتبطة بعمليتى التغذية والإخراج .
- المنبهات والمثيرات القوية كالضوء الشديد ، والأصوات المرتفعة ، وتقلبات الحرارة .
- التغيرات المفاجئة فى الوضع الجسمى العام للطفل .
- اضطرابات النوم .
- التعب والجوع وتغيير حركات الأزرع والساقين .

٢ - مرحلة إصدار الأصوات «المناغاة»

عند ولادة الطفل تكون حصيلته الصوتيه مقصورة على الصراخ ، وربما قليل من أصوات النخير واصوات القرقرة الصادرة عن الحنجرة . وإن أول تدرج ايجابى نحو اللغة يتم من خلال الانتقال من الصياح والصراخ الى مرحلة المناغاة . وتمتد هذه المرحلة تقريبا من الشهر الثالث وحتى نهاية العام الأول .

ثم بعد شهر أو شهر ونصف يبدأ الطفل فى إصدار اصوات ليست كالصراخ

تماما ، ويمكن تصنيفها فى نمطين، الأول تمثله أصوات أنفية ضيقة تعبر عن عدم الارتياح والثانى تمثله اصوات مسترخية تصدر من خلف الفم وتعبر عن الارتياح والاسترخاء. ولا تلبث هذه الاصوات العامة ان تتضح بشكل اكبر لدى الطفل فى هذه الفترة ، وتظهر اصواتا اقرب ما تكون إلى الأحرف المتحركة والأحرف الساكنه فى اللغة البشرية . واذا كانت الظروف التى يخرج فيها الطفل هذه الاصوات هى اشبه بظروف المناجاة بين الأحياء أو بهديل الحمام ، لذا يطلق على هذه الأصوات بأصوات المناغاة .

وتذهب بعض الآراء إلى أن عشوائية المناغاة فى بدايتها ، يكون هدفها تمرين أعضاء النطق .. وبعد هذه العشوائية يبدأ الطفل فى سماع الأصوات التى يخرجها .. فيجد متعة فى سماعها ، ويتم الربط بينها وبين كيفية إخراجها وتشكيلها ، ونجد الطفل يكرر هذه الأصوات بدون جهد أو تعب وتصبح مصدرا من مصادر اللعب واللهو ، وتصبح وكأنها دمية يلعب بها! .

وللمناغاة - كمرحلة تطور فى نمو وارتقاء الكلام - أهمية كبيرة تظهر فى مستقبل كلام الطفل ، وتظهر هذه الأهمية فى التمرين على التوفيق بين حاسة السمع والصوت ، إلى جانب أن المناغاة تلقى قبولاً واستحساناً وتعزيزاً من الوالدين والأهل ، مما يدفع الطفل الى تكرار إحداث مثل هذه المقاطع الصوتيه والتى تؤهله فيما بعد للكلام . وفى الجزء الأخير من هذه المرحلة ، يبدأ الطفل فى فهم الكلمات والعبارات ، ويظهر نظاما لغويا اكثر مرونة وتنوعا من التصويت ، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنغيم والإيقاع .

وإن ظهور المناغاة عند جميع اطفال العالم بأجناسه وأقوامه ، وعند الاطفال الصم والبكم ، لدليل أكيد على أن المناغاة صفة وراثية ، وتلعب حاسة السمع

عند الاطفال دوراً مهما في تطوير هذه الاصوات وتنشئتها ، وسرعان ما تتلاشى هذه الأصوات عند الاطفال المعاقين سمعياً ، وتبقى المناغاة عند الطفل الأبكم ، ولكن بدون تطوير لها . ومن هنا يرى كثير من السيكولوجيين ان المناغاة لها اصول وراثية ، ثم تتشكل وتتطور من خلال عمليات التعلم ، والتنشئة بمفهومها الواسع .

٣ - مرحلة اللعب الصوتى

بين الشهرين الثالث والسادس تقريبا ، يبدأ الطفل يشكل اصواتا مركبة من الأحرف المتحركة والساكنه معا ، أى يبدأ فى تكوين مقاطع صوتيه تتكون من حرفين أو أكثر . وبعض هذه المقاطع قد يشبه الكلمات مثل «ماما» و «بابا» وبعضها لا يشبهها وهذه المقاطع تسمى الفونيمات Phonemes أى الوحدات الصوتية التى تتكون منها الكلمات فى اللغات المختلفة . وان كانت هذه المقاطع الصوتيه لا تعنى لدى الطفل ما تعنيه لدى الأفراد الكبار .

وأوضحت الدراسات أن الأصوات الأولى للطفل تكون مكونة من الحروف المتحركة .. وهى أسهل نطقا من الحروف الساكنه التى تظهر فيما بعد ، عندما تأخذ حركات الانقباض والانكماش فى أعضاء الجهاز الكلامى شكلا أكثر تحديداً، ويعود هذا إلى عامل النمو والنضج عند الطفل . وان أول الحروف الساكنه التى تظهر هى الحروف الأمامية ، وهى على نوعين ، هما :

أ - الحروف الشفوية (نسبة إلى الشفاة) ، مثل :حرف الباء .

ب - الحروف الاسنانية (نسبة إلى الاسنان) ، مثل : حرف التاء وحرف الدال

ويرى بعض السيكولوجيين ان ظهور هذه الحروف قبل غيرها يرجع إلى

ويرى بعض السيكولوجيين ان ظهور هذه الحروف قبل غيرها يرجع إلى عملية الرضاعة ، حيث هي تعمل على تقوية وتمرين منطة الشفاة والاسنان (مقدمة الفم) ، ومخرج هذه الحروف قريبة من هذه المنطقة . وبعد الحروف الشفوية والاسنانية تظهر الحروف الأنفية الصادرة من منطقة الأنف مثل : الميم والنون . وهذان الحرفان غالبا يصدران فى حالة الارتياح عند الطفل ، ويبدأ ظهور هذان الحرفان فى النصف الثانى من العام الأول . ومع نمو جهاز الكلام وتطوره ، وعند نمو قدرة الطفل على التحكم في حركات اللسان ، تبدأ الحروف الساكنه الحلقية والخلفية فى الظهور ، ومنها : الكاف ، والجيم ، والخاء ، والقاف ، والعين، والغين .. وهى حروف حلقية .

وباستمرار مرحلة اللعب الصوتى فى التقدم ، يبدأ الطفل فى إصدار سلسلة من الأصوات أشبه بالجمل ، مع التأكيد على بعض المقاطع ، والتنويع فى الطبقات الصوتيه وإحداث إيقاعات تشبه إلى حد ما كلام الكبار .

٤ - مرحلة اللغة الإشارية

فى نهاية السنة الأولى من عمر الطفل ، يبدأ فى إستعمال بعض الإشارات لجذب انتباه الكبار لما يريدون الحصول عليه ، إشارات تحمل معنى «انظر» ، «ما هذا»، «أعطنى»، «دعنى أنظر»، وقد تكون هذه الإشارات مصحوبة بما يشبه الهمهمة . ثم يلى ذلك استعمال إشارات مصحوبة بما يمكن ان يسمى كلمات اشارية مثل : «ها» و «دا» و «نا» وأخيرا يصحب الكلمات الاشارية كلمة حقيقة وان كانت طريقة نطقها لدى الطفل تختلف عنها لدى الأفراد الكبار .

والآن دعنا نتساءل ، كيف تتحول «المناغاة» و «اللعب بالأصوات» الى كلمات حقيقية؟ .ويرى السيكولوجيون ان هناك رأيين يفسران هذه العملية .

الأول: يذهب الى أن الأصوات الجديدة لا تكتسب عن طريق التقليد ، بل تظهر من خلال عملية اللعب اللفظى والتمرينات اللفظية التى يقوم بها الطفل نتيجة لعاملى النمو والنضج اللذين يؤثران على أجهزة الكلام ، والطفل يقلد فقط تلك الأصوات التى سبق وان ظهرت فى مرحلة المناغاة التلقائية واللعب الصوتى : والثانى : يرى ان الطفل بين الشهر التاسع ونهاية العام الأول ، يكون قادرا على تقليد أصوات الآخرين وكلامهم ، ولا يوجد هناك شك بأن الاطفال يقلدون مظاهر سلوك الآخرين من حولهم ، وأن أهم مجالين لهذا التقليد هما : المجال اللغوى والمجال الحركى ، ويعتبر عجز الطفل الأصم بالولادة ، بسبب حرمانه من فرصة التقليد دليلاً على أهمية التقليد فى هذه المرحلة .

وعندما تتكون التركيبات الصوتية ، يتخذ منها الوالدان موقفا خاصا ، رغبة منهما فى تشجيع الطفل على تكرارها ، ولهذا يقوم الوالدان بتكرار ما سمعاه من الطفل ، فيقوم الطفل بدوره بتقليد ما سمعه من والديه ، الذى هو فى الأصل صادر عن الطفل نفسه ، مما يحدث عن ذلك حالة ربط بين صوت الطفل وبين الطفل ، وبين اصوات الوالدين المقلدة لصوته ، وهنا تبرز أهمية التقليد فى تعلم الكلام وتطوره ، كى نضمن له حسن التقليد فى تعلم اللغة .

المرحلة الثانية : مرحلة الكلام الحقيقى Speech Level

قرب بداية السنة الثانية من حياة الطفل يبدأ الكلام الحقيقى . ويمكن القول بان الكلام الحقيقى يبدأ حينما ترتبط الأصوات اللفظية بالأشياء ، والناس والأنشطة ، ويعتمد النمو اللغوى خلال السنة الثانية على التقليد ، ويظهر ذلك فى تعلم الطفل العادي لغة بيئته . وقرب نهاية السنة الثانية يحقق الطفل تقدما سريعا فى المفردات . ولكن قد تدل الكلمة الواحدة على معان كثيرة ، وكثير من هذه الكلمات يمكن ان يستخدم فى سياقات مختلفة .

ويمر التعبير اللغوى فى هذه المرحلة فى أربع مراحل فرعية ، هى :

١ - مرحلة الكلمة الجملة Word Sentence

وتمتد هذه المرحلة خلال العام الثانى من عمر الطفل ، وقد تسمى بمرحلة الجملة ذات الكلمة الواحدة . حيث ينطق الطفل الرضيع كلمة واحدة للدلالة على ما يريد التعبير عنه . وعلى سبيل المثال : قد ينطق كلمة «أحمد» وهو يقصد أن يقول «أحمد ضربنى» ، أو أن يقول كلمة «أحمد» ويقصد أن يقول «أحمد أخذ لعبتى»، أو ان يقول كلمة «أحمد» ويقصد أن يقول «أريد أخرج مع أحمد الى النادى» ... الخ، ولا شك أن مثل هذه الجمل لا يمكن فهمها إلا من خلال الموقف الذى قيلت فيه او من خلال معايشة الطفل لحياته ومواقفها .

٢ - مرحلة الجملة القصيرة «البسيطة»

وهى تمتد تقريبا خلال العام الثالث من عمر الطفل ، وهى تتكون من ٢ - ٤ كلمات ، حيث يصبح لدى الطفل ميل للحديث المتصل، كما يزداد ميله لتقليد كلام الكبار من حوله . وهذه الجمل تكون بسيطة ومفيدة ، فهى سليمة من الناحية الوظيفية ، أى أنها تؤدى المعنى رغم انها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب والبناء اللغوى .

٣ - مرحلة الجملة الكاملة :

وهى تمتد خلال العام الرابع تقريبا من عمر الطفل، وتتكون من ٤ - ٦ كلمات. وتتميز بانها جملة مفيدة تامة الأجزاء ، وأكثر تعقيدا ودقة فى التعبير، وتزداد فيها صفة التجريد (فالكلب والقط حيوان) واللبن (طعام)، ويظهر فيها التعميم القائم على التوسط (حلوى لكل أنواع الحلوى) ، ويتضح معنى الحسن والردىء فى السلوك .

٤ - مرحلة الجملة المركبة الطويلة

ومع دخول الطفل الى دور الحضانة ورياض الاطفال والمدرسة الابتدائية تزداد قائمة مفردات الكلمات لدى الطفل بحوالى ٥٠٪ عن ذى قبل ، ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفهى بل يمتد الى التعبير التحريرى . وتنمو قدرة الطفل على التعبير اللغوى التحريرى مع مرور الزمن ، وانتقال الطفل من سنة دراسية الى سنة أخرى فى المدرسة ، ويلاحظ انه مما يساعد على طلاقة التعبير التحريرى تغلب الطفل على صعوبات الخط والهجاء. وتستمر عملية نمو وارتقاء اللغة بعد ذلك وتزداد ثراء وخصوبة ، وتنوعاً سواء فى المعجم (كم المفردات) أو معانى المفردات ، أو الجمل التى يمكن صياغتها ليحقق الطفل الإبداعية فى اللغة .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الطفل طليقا فى التعبير اللغوى وقادرا على السرد القصصى وعلى الاستماع الهادف والفهم والاستيعاب .. ويبدأ الطفل مرحلة الكلام المقروء ، أى تبدأ مرحلة الكتابة بوجه عام وتزداد قدرته على الحفظ ويتسع قاموسه اللغوى ويصبح فى مقدوره معرفة ضروب اللغة والتعبير المختلفة .

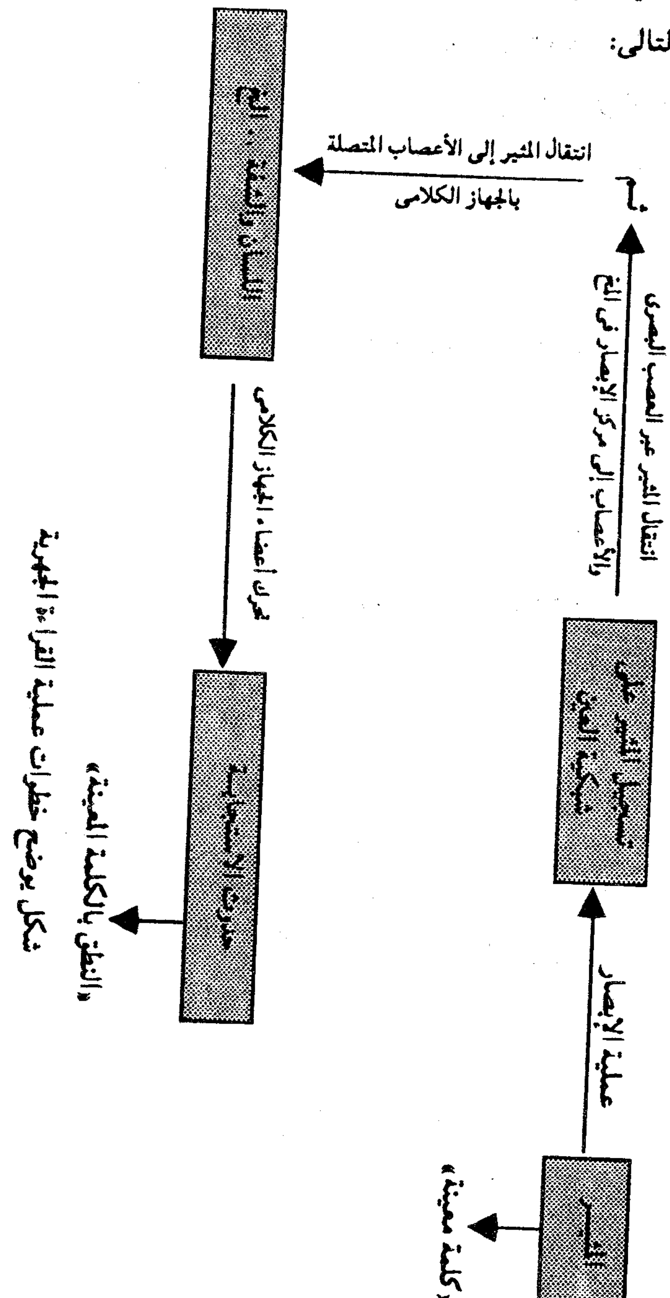
وبالنسبة للقراءة*، فإن استعداد الطفل لها يكون موجودا قبل الالتحاق بالمدرسة ويبدو ذلك فى اهتمامات الطفل بالصور والرسوم والكتب والمجلات والصحف . وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك الى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها . ثم تتطور بعد ذلك الى مرحلة القراءة الفعلية التى تبدأ بالجملة فالكلمة فالحرف (وفقا للطريقة الكلية - الجزئية ، على سبيل المثال) .

---

* عملية القراءة ، عملية مركبة معقدة ، تعتمد على الحركة والتفكير ، وغير ذلك من نواحى النمو العقلى.

ويتقن الطفل القراءة الجهرية مثل إتقان القراءة الصامته (حامد زهران ، ١٩٧٧).

وتسير عملية القراءة الجهرية وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة ، يوضحها الشكل التالى:



شكل يوضح خطوات عملية القراءة الجهرية

ومن حيث القراءة الصامتة ، فهى لا تقل أهمية فى حياة الطفل عن القراءة الجهرية ، بل هى فى الواقع النوع الغالب من القراءة فى حياتنا ، ويهتم العلماء بقياس كلا النوعين من القراءة والتعرف عليهما وعلى العمليات السيكولوجية المرتبطة بهما . وأثبتت الدراسات أن القراءة الصامتة تزداد سرعتها مع نمو الطفل. ويستطيع الطفل فى هذه المرحلة تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد ، ويصل الطفل فى نهاية هذه المرحلة إلى أن ينطق الكلمات بنفس طريقة نطق الراشد لها .

وفى نهاية الطفولة المتأخرة يصل الطفل إلى إتقان الخبرات والمهارات اللغوية ، ويزداد إدراكه للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات كما يدرك التماثل والتشابه اللغوى ، ومن ثم يتضح لديه إدراك معانى المجردات مثل : الحرية ، والديموقراطية ، والموت ، والعدل ، والصدق ، والأمانة ، وتظهر لدى الطفل الرغبة للتذوق الأدبى والاستمتاع الفنى لما يقرأ .

عوامل اكتساب اللغة

يرى السيكولوجيون ان هناك مجموعة من العوامل التى يمكن ان تساعد الطفل على اكتساب لغته الأصلية ، ويكشف التراث السيكولوجى حول التطور اللغوى واكتساب اللغة عند الطفل عن وجود مجموعة متعددة من العوامل التى تؤثر فى هذه العملية . ولعل اكثر العوامل التى حظيت بحظ وافر من الدراسات فى مجال لغة الطفل العوامل التالية :

١ - نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والأم

يعتبر التفاعل بين الطفل والأم ومناغاتها له من أهم العوامل التى تؤثر فى اكتساب اللغة عند الطفل . فقد أوضحت الدراسات ان الاطفال المحرومين من مناغاة الأم بسبب الوفاة ، يظهرون عادة تأخرا فى اكتساب اللغة مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أمهاتهم (حامد زهران ، ١٩٧٧). وتؤثر العلاقة بين الطفل وأمه على نموه اللغوى ، فإذا كانت العلاقة سوية أدت إلى نمو سوى ، وإذا كانت مضطربة أدت إلى نمو لغوى مضطرب .

والأطفال لا يستطيعون تعلم اللغة واكتسابها في المراحل المبكرة من عمرهم إلا إذا سمعوا أو عندما يسمعون اللغة المنطوقة . ولمختلف البيئات اللغوية أثر متنوع بالغ الشدة على استخدام اللغة، وتمثل الأم عاملاً هاما فى المراحل المبكرة الأولى من ارتقاء اللغة عند اطفالها . وتؤثر مرات حديثها مع الطفل الحضين Baby والدارج Toddler ، كما يؤثر مضمون هذا الحديث فى تقدمه اللغوى. والأمهات اللاتى يزودن الأطفال بتفسيرات بسيطة إجابة عن الأسئلة الكثيرة التى يوجهونها لهن ، أو تجرى معهم حواراً أو تصف لهم الأشياء الكثيرة التى تحيط بهم ، أو تلعب معهم ألعابا تتضمن استخدامات لغوية ، أو تقرأ لهم قصصاً ، أو

تشترى لهم ألعابا تنمى المهارات اللغوية ، هؤلاء الأمهات يساعدن ابناءهن فى الأغلب الأعم على رفع الكفاءة اللغوية لديهم (دينيس تشايلد، ١٩٨٣) .

وفى إحدى الدراسات ، حاول ميللر Miller التعرف على أثر نمط الحياة الأسرية والمتمثل فى علاقة الطفل بوالديه والتفاعل معهما فى المواقف الأسرية على تعلم اللغة واكتسابها ، اتضح ان الاطفال الذين يحصلن على درجات مرتفعة على اختبار الذكاء اللفظى (أى الأطفال الذين يمكن وصفهم بالتفوق فى النمو اللغوى) ينتمون الى أسر تحرص على مشاركتهم فى الحديث فى كل المناسبات الاجتماعية. أما أولئك الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة على نفس المقياس ، فوجد أنهم ينتمون الى أسر لم تكن تهتم بتناول الوجبات المنزلية معا ولم تتبادل الأحاديث أثناء تناول هذه الوجبات ولا فى الأوقات الأخرى (Miller , 1951). ولعل هذه الدراسة تؤكد أهمية التفاعل الأسرى بين الطفل وبين الأفراد المحيطين به ، على تطوره اللغوى .

٢ - المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة :

يدل التراث السيكولوجى على وجود أدلة متعددة حول العلاقة بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى لأسرة الطفل ونموه اللغوى . فقد أوضحت الدراسات ان الأم من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط عادة تناغى طفلها بدرجة أكبر من الأم من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض ، ويترتب على ذلك تقدم الأطفال من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط فى عملية اكتساب اللغة بدرجة أكبر من قرنائهم من الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض . ويفسر البعض انشغال الامهات من المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض عن مناغاة اطفالهم بسبب الخروج للعمل لأوقات طويلة

(Kaplan - Sanoff & Yablans - Magid, 1981)

هذا ، بالإضافة إلى أن الدراسات أوضحت أن هناك فروقا بين الأطفال فى التطور اللغوى من حيث عدد المفردات ومدى فهم المعانى لهذه المفردات ، وأن هذه الفروق ترجع الى التباين فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى، وأن هذه الفروق لصالح الاطفال من المستويات المرتفعة . وقد فسرت هذه الفروق فى ضوء مدى ما تتيحه كل اسرة من خبرات متنوعة ومثيرات بيئية تؤثر فى اكتساب اللغة وارتقائها لدى الطفل .

وتعد نظرية برنشتاين * Bernstein إحدى النظريات الرائدة لدراسة اللغة فى علاقتها بالطبقة الاجتماعية . ويعتقد برنشتاين ان اللغة من أهم وسائل بدء وتأليف ودعم طرق التفكير والوجدان والسلوك التى ترتبط وظيفيا بالطبقة الاجتماعية والجماعة . وان الاطفال الذين ينتمون الى الطبقة المتوسطة يتميزون بانهم أكثر دقة ووضوحا فى النطق ، اذا ما قورنوا بأبناء الطبقة العاملة من حيث ما يستخدمونه من مفردات ومن حيث طرق تنظيمهم للخبرات ودرجة حساسيتهم عند استجابتهم لها (Lawton , 1968).

وفى ضوء نظرية برنشتاين ، يبدو ان استخدام الصيغ اللغوية Language Forms المختلفة ، يرتبط بالطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها الأفراد . وهو يصنف الصيغ اللغوية الى قسمين : الأول ، وهو عبارة عن شفرة محدودة Restricted Code وقد وصفها ايضا فى وقت ما بأنها اللغة العامة . أما

* تجب الاشارة إلى أن المنظور الاساسى لاهتمامات هذه النظرية ينتمى إلى علم الاجتماع. وانه على الرغم من ذلك ، فإن نتائج هذه النظرية تشير إلى تضمينات عديدة يمكن أن يستفيد منها الدارسون فى مجالات اللغة ومجالات المعرفة بصفة عامة.

القسم الثانى ، فهو عبارة عن شفرة مفصلة Elaborated Code ، أى اللغة الرسمية Formal Language . والشفرة المحدودة تستخدمها الطبقة العاملة والطبقة المتوسطة أيضا ، بينما الشفرة المفصلة فيغلب ان يقتصر استخدامها على الطبقة المتوسطة .

ويحدد برنشتاين فى دراسة له عام ١٩٥٩ ، قائمة مبدئية لعشرة فروق أساسية بين شفرات اللغة ، ومن هذه الفروق نذكر الآتى :

أن مستخدمى الشفرة المحدودة يستخدمون جملا قصيرة وبسيطة نحوياً ، وجملاً غير موضحة النهاية وذات تركيب بنائى فقير . كما يلاحظ عليهم تكرار استخدام أدوات الربط مثل : وهكذا ، إذن ، و ... ، كما يكثر إستخدام الأوامر القصيرة والأسئلة وقلما تستخدم الضمائر غير الشخصية أو التى لا تشير إلى شخص معين (مثل ذكر أحد الأشخاص) أو المبنى للمجهول . ويكثر أيضا استخدام مصطلحات التعاطف الدائرية Sympathetic Circularity ومنها : مثل ، وأنت تعرف ، وأليس كذلك . وفى مقابل هذا ، فإن مستخدمى الشفرة المفصلة لديهم تركيب نحوى وبناء لغوى دقيق ، ويستخدمون جملاً مركبة تتضمن حروف عطف وأدوات وصل ، ويقومون باستخدامات يبدو فيها التمييز الدقيق بين الصفات والأفعال .

كما يمكن للشفرة المحدودة أن يتوفر لها فهم ضمنى من خلال تعبيرات غير كاملة من الناحية النحوية (أو من خلال التخاطب غير اللفظى) مثل : التعبيرات الدائرية التعاطفية ، والكليشهات الواسعة الانتشار والفهم . وهكذا ، يوجد تعارض بين التعبير اللفظى والتعبيرات غير اللفظية ، بحيث يتقلص أحدهما ويضيق نطاقة إذا اتسع الآخر . وقد تكفى أحياناً نظرة عين لتحل محل جملة ،

ومع هذا يمكنك أن تلاحظ قدرة الاشخاص من الطبقة المتوسطة على استخدام كل نوع من التعبيرات وتجد معظم الامهات (والمدرسات كذلك) ، سواء كن ينتمين إلى الطبقة العامة آم كن ينتمين إلى الطبقة المتوسطة ، عند أمرهم أحداً بالجلوس يقلن : «إجلس» (لغة مفيدة - شفرة محدودة) فى مقابل «هل يمكنك الجلوس وتقلل من الضوضاء إذا سمحت يا حبيبى» (شفرة مفضلة) .

ويعتقد برنشتاين أن استخدام الشفرة أو الطريقة المفصلة فى التعبير اللغوى تؤدى إلى امكانات اكبر فى البناءات التصورية المركبة ، أكثر مما تؤدى إليه الشفرة المحدودة . ويتعلم الطفل تطبيق اللغة فى سياقات Contexts مختلفة، عن طريق التمرين على مهارات اللغة فى كل من الفصل المدرسى وخبرات الحياة الواقعية. ومع أن للتدريبات أهميتها ، إلا أنها تمثل نوعاً من التجريدات الجاهزة. ويحتاج الأطفال بدلاً من هذا أن يقوموا بتجريب مفاهيم قابلة للتطبيق ، مع مرعاة استخدام الخبرة اللفظية الممتدة فى سياق معين ، حينما كان هذا ممكناً . وهناك الكثير مما يستطيع المعلم أن يفعله فيما يتصل بتوسيع نطاق لغة الأطفال. فإحداث التنظيمات وتهيئة الظروف مما يشجع الأطفال على استخدام اللغة ومما يمهد السبيل لاستخدام رموز اللغة الأكثر تفصيلاً ، وكل هذا يعد من الأمور الضرورية من نشاط المدرس داخل الفصل المدرسى .

ومن الأمور الواضحة ، ما تقوم به الأسرة ، وخاصة الأم ، فى تعريض الأطفال الصغار للاستخدام المحدود أو المفصل للغة ، إذ يكون للمهارات اللغوية للوالدين، وللأغراض التى تستخدم فيها اللغة آثار غالبة . ويغلب أن ينشأ التفصيل فى اللغة حيث توجد محادثة بين طرفين ، كما هو الحال فى مواقف الاستكشاف من خلال السؤال والجواب أكثر مما يحدث فى حالة التخاطب من

طرف واحد . مما يشتمل غالباً على تعليمات . وبالمثل ، فإن الفرص التى تتاح فى المنزل وما يتاح فيه من أنواع التشجيع لاستخدام اللغة سواء تمثل ذلك فى صورة كتب ، أو صحف ، أو ألعاب تشتمل على كلمات مثل : لعبة أنا أتجسس، أو حكايات قبل النوم ، وكلها وسائل هامة للاتصال اللغوى .

٣ - التعزيز والمكافأة :

تعتبر عمليات التعزيز Reinforcement والمكافأة Rewarding من أهم العوامل المساعدة على اكتساب اللغة عند الطفل ، ويمثل صوت الطفل نفسه عملية تعزيز ذاتى Self-Reinforcing ، ويصدر عنه هذا الصوت من جديد. كما تعتبر عمليات الابتسام والضحك من جانب المحيطين للطفل أثناء حديثه نوعا من التعزيز والتدعيم للكلمات التى نطق بها . كما يمكن أن يحصل الطفل على التعزيز من الآباء ، عندما يحاول تقليدهم فى السلوك اللفظى ويحصل على المكافأة ، وتعتبر المكافأة بمثابه تعزيز لاستجابته اللفظية .

٤ - وسائل الإعلام :

يتأثر النمو اللغوى واستعمال المفردات بكم الخبرات ونوع المثيرات التى يتعرض لها الطفل . وتعتبر وسائل الإعلام بكافة مؤسساتها مصدرا من مصادر الإثارة والتنبيه اللغوى . ولا شك أن لها دوراً هاماً فى الإسراع بالنمو اللغوى .

٥ - المحاكاة والتفاعل مع المحيطين :

يكتسب الطفل لغته عن طريق المحاكاة Imitation لوالديه أو غيرهم من الأفراد المحيطين به والمحبين إليه . كما ان طريقة معاملة الوالدين وتشجيعهم له على استخدام الكلمات له أثره الواضح على اكتساب الطفل للغة. وتجب الاشارة

إلى أن شومسكى (Chomsky , 1965) يقلل من أهمية التقليد فى اكتساب اللغة ، ويدلل على ذلك ، بأننا لو سلمنا به فإنه يحول الطفل إلى ببغاء لا عقل لها .

وبصفة عامة ، يستطيع الطفل أن يفهم لغة الأفراد المحيطين به (خاصة أمه) أن يستطيع التعبير عما يدور بعقله تعبيراً لغوياً صحيحاً . أى أن فهم اللغة يسبق استخدامها والتعبير بها . وهكذا يكون المحصول اللغوى من الكلمات التى يفهمها أكبر بكثير من محصوله عن الكلمات التى ينطق بها . ويلاحظ فى هذه المرحلة أن الأم هى أقدر الناس على فهم لغة طفلها وإشاراته وتعبيراته . وعادة نجد الأم تقوم بدور المترجم بين الطفل وبين الآخرين الذين يحاولون التفاهم معه . ومن العادى أن يكون فى كلام الطفل الرضيع بعض العيوب الشائعة مثل الإبدال ، ويراعى ضرورة مخاطبته باللغة السليمة والابتعاد عن محاكاة لغته الطفلية .كما يلاحظ أن الاتصال اللغوى عند الطفل الرضيع يكون معظمه مع أمه. أما مع أبيه فإنه قليل خاصة فى الشهور الأولى من العام الأول ثم مع تقدم عمر الطفل تتغير هذه النسبة . ويصبح اختلاطه بالراشدين من العوامل التى تؤثر فى نمو اللغة وارتقائها (حامد زهران، ١٩٧٧) .

وفى أثناء التفاعل مع الأفراد المحيطين ، تعتبر عملية التعلم هامة جداً ، فى نمو اللغة عند الطفل . فالطفل يتعلم الاستجابة لأصوات الآخرين الذين يتحدثون إليه أثناء التفاعلات المختلفة . وأن عملية تعلم اللغة تقوم على المفاهيم الأساسية لنظرية التعليم بصفة عامة مثل الارتباط والإثابة والتعزيز والتدعيم والعقاب والتعميم والممارسة والدافعية.. الخ. ويؤكد البعض على أن العلاقات الوثيقة أثناء عملية الاتصال بين الطفل والآخرين تسهم إلى حد كبير فى تقدمه

اللغوى المبكر . فيوثر الكبار بلهجتهم وطريقة نطقهم فى النمو اللغوى للطفل ، ويساعد على النمو اللغوى السوى اهتمام الكبار واطلاع الأطفال وسيادة الجو الثقافى فى الأسرة . كما تؤثر الحكايات والقصص على النمو اللغوى تأثيراً كبيراً خاصة حينما نؤكد على التنويع فى القصص وفى طريقة الإلقاء وإشراك الطفل فى الموقف.

٦ - الإحساس المصاحب لاكتساب اللغة

يرى مورر Mowrer أن اكتساب اللغة عند الطفل الرضيع يرجع إلى أن الأم تحدث طفلها عند إشباع كل حاجة من حاجاته (مثل الرضاعة) ، فيربط الطفل بين الارتياح الناتج عن هذا الإشباع وبين سماعه للأصوات الصادرة عن الأم وقت الارتياح والإشباع .

٧ - مستوى نضج الطفل

يحدد مستوى النضج Maturation للطفل قدرته على استخدام اللغة ، مثلها فى ذلك مثل المشى ، فتحدد درجة النضج عند الطفل وطبيعة تكوينه العصبى مدى تهيئه لبدء محاولات الكلام على اعتبار أن النمو اللغوى يعد مطلباً نمائياً .

وتؤثر العوامل الجسمية فى النمو اللغوى ، مثل سلامة جهاز الكلام أو اضطرابه ، وتساعد كفاءة الحواس مثل السمع على النمو اللغوى السوى ، كما قد توثر العاهات الحسية تأثيراً سلبياً (حامد زهران ، ١٩٧٧)، فالجهاز الحسى الدقيق يساعد الطفل على أن يسمع لغة من حوله فى البداية ، ثم على أن يقلدهم فيما بعد حين ينضج جهاز النطق عنده . والاستماع مهارة لغوية أساسية فى

تعليم اللغة ، وما لم يكن الأطفال قادرين على الاستماع فانهم سيكونون غير قادرين على الكلام ، إذ يقوم هذا أساساً على تقليد الأصوات المسموعة ، ويتأخر ظهور الكلام لدى الأطفال ذوى السمع الضعيف ، والدليل على ذلك حالات الصم وما يتبعها من عجز فى الكلام (فتحى على يونس ، ومحمود كامل الناقه، وعلى مدكور ، ١٩٨١) .

وتجب الإشارة إلى أن كل عيوب اللغة لا تنشأ من مساوىء بيئية ، إذ قد تترتب على ظروف فسيولوجية ، والتهته Stammering من إحدى هذه الحالات ، فيغلب أن تترتب على ضعف تآزر حركات التنفس والتلفظ بالكلمات. وقد توجد عيوب جسمية أخرى فى أعضاء الصوت أو اللسان أو الحنك ، وكلها تنشأ عن تلف فى أحد الأعضاء أو فى المخ أو فى حاسة السمع .

٨ - جنس الطفل

فيؤثر الجنس فى النمو اللغوى، فالبنات منذ البداية يتفوقن على البنين فى كل جوانب اللغة ، كبداية الكلام وعدد المفردات . كما يتكلمن أسرع من البنين ، وهن أكثر تساؤلا وأكثر إبانه وأحسن نطقاً وأكثر فى المفردات من البنين (حامد زهران ، ١٩٧٧). وربما يمكن تفسير هذه الفروق فى ضوء أن البنات يقضين وقتاً أطول فى المنزل مع الكبار ، فى حين أن البنين يقضون معظم وقتهم فى أنشطة جسيمة خارج المنزل ومع أطفال آخرين مقاربين لهم فى العمر الزمنى . ويمكن أن ترجع هذه الفروق أيضاً إلى أن البنات يخضعن فى نموهن العقلى لمعدل أكثر انتظاماً فى سرعته من معدل النمو لدى البنين . كما يمكن أن تفسر فى ضوء أن البنت أكثر تهيؤا من الناحية العصبية لبدء محاولات الكلام مقارنة بالولد .

وقد قامت مكارثى (Mccarthy, 1954) بمقارنة نتائج مجموعة من الدراسات الكبرى حول التطور اللغوى للطفل - وصل عددها إلى أربع عشرة دراسة - ، ووجدت أنه من بين ٦٤ مقارنة تمت بين الذكور والإناث عند نفس الأعمار كانت نتائج ٤٣ مقارنة فى صالح الإناث ، وفى مقابل ذلك وجدت أن نتائج ١٨ مقارنة كانت فى صالح الذكور ، كما اتضح من نتائج ٣ مقارنات عدم دلالة الفروق بين الجنسين فى مجالات اللغة .

وتؤكد مكارثى أنه فى كل دراسة تمت المقارنة فيها بين مجموعات متكافئة من الذكور والإناث من حيث الذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى والمتغيرات الأخرى ، اتضح فيها فروق بين الذكور والإناث من حيث مجالات التطور اللغوى وأن هذه الفروق كانت فى صالح الإناث ، وأن الدراسات التى ظهرت نتائجها فى صورة معاكسة لذلك ، أو ظهرت نتائجها مساوية بين الجنسين فى التطور اللغوى، اشتملت على بعض المقدمات التى أدت إلى مثل ذلك ، فقد إحتوت هذه الدراسات على مواقف اختبارية أكثر ميلاً وتشجيعاً لاهتمامات الذكور كاستخدام قطارات وعربات للعب ومسدسات وما شابه ذلك والسؤال حولها .
كما احتوت بعض الدراسات على أخطاء فى اختيار العينات ، وعلى سبيل المثال وجد فى إحدى الدراسات أن عمر الأطفال الذكور كان أكبر من عمر الأطفال الإناث، وفى دراسة أخرى وجد تباين بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى لمجموعتى الذكور والإناث فى صالح مجموعة الذكور، ولا شك أن لكل من هذين العاملين أثره الواضح على التطور اللغوى .

٩ - مستوى ذكاء الطفل

يؤثر ذكاء الطفل على نموه اللغوى ، إذ يلاحظ أن اللغة تعتبر مظهراً من

مظاهر نمو القدرة العقلية العامة، وأن الطفل الذكى يتكلم مبكراً عن الطفل الغبى، ويرتبط التأخر اللغوى الشديد بالضعف العقلى . وقد اتضح من دراسة بلاتك وفرانك Blank & Frank أن الأطفال الأذكى يستفيدون لغويا من الحكايات والقصص أكثر من الأطفال الأقل ذكاء (حامد زهران ، ١٩٧٧) .

وفى إحدى الدراسات وجد أن هناك إرتباطاً إيجابياً بين نسب الذكاء ، وعدد الكلمات فى سن الخامسة والنصف ، والسادسة والنصف والتاسعة والنصف . وفى دراسة على مجموعة من الموهوبين وجد أن الذين يتمتعون بنسبة ذكاء أعلى من ١٤٠ يسبقون العاديين فى الكلام بحوالى أربعة أشهر ، وأن الضعف العقلى يصحبه تأخر ملحوظ فى النمو اللغوى ، ولكن ليس معنى ذلك أن كل تأخر فى الكلام معناه تخلف فى الذكاء (فتحى على يونس ، محمود كامل الناقه ، وعلى أحمد مدكور ، ١٩٨١) .

وعلى الرغم من أن هناك اتفاقاً كبيراً بين علماء النفس اللغوى حول العلاقة الوثيقة بين التطور اللغوى للطفل والتطور العقلى له ، وبصفة خاصة ذكائه . إلا أنه ما زال هناك قدر كبير من الخلط والغموض حول أبعاد هذه العلاقة المعقدة . ولعل أهم الأسباب التى تكمن وراء هذا اللبس والغموض ما يأتى :

أ - أن التطور اللغوى يساهم مساهمة فعالة فى إحداث الفروق التى يمكن ملاحظتها فى المجال العقلى - كما تقاس باختبارات الذكاء المتوافرة حاليا . وحتى هذه المساهمة ، ما زال بعض العلماء يتشككون فى مدى حقيقة هذه المساهمة . ذلك أنهم يعتقدون ان هذه المساهمة يمكن ان تكون شيئاً مصطنعاً ، فقد ترجع إلى كون اختبارات الذكاء مشبعة بالطابع اللغوى واحتوائها على نسبة كبيرة من الفقرات اللغوية .

ب - أن العلاقة بين التطور اللغوى والتطور العقلى ، لم تتضح بصورة حقيقية حتى الآن . فلم يستطع الباحثون أن يتوصلوا إلى ما إذا كان تفوق الاشخاص الذين يكشفون عن تفوق لغوى يرجع إلى تفوق قدراتهم العقلية ، أم أن درجاتهم العالية على اختبارات الذكاء - واختبارات مشبعة بالعامل اللفظى - ترجع إلى سرعة معدل تطورهم اللغوى . ولذا ، فلم يتضح حتى الآن أيهما السبب وأيهما النتيجة . أم أن هناك عاملاً آخر أدى إلى هذه العلاقة . وهنا دعوة جديدة متجددة للباحثين حول ضرورة بحث هذه العلاقة فى ضوء فصل العوامل المتداخلة فى هذه العلاقة .

١٠ - السلالة أو العنصر Race

من خلال مراجعة التراث السيكولوجى المرتبط بهذا الجانب ، يمكن أن نلاحظ ندرة الدراسات التى تصدت لمقارنة التطور اللغوى للأطفال الذين ينتمون إلى جنسيات مختلفة .

ومن هذه الدراسات المقارنة نذكر دراستى ويز Weiss عام ١٩٣٠ وإروين Irwin عام ١٩٤٩ والتى فيها تمت المقارنة بين الأطفال الأمريكيين والأطفال الزنوج ، وخرجت كل منهما بنتائج متناقضة ، حيث أظهرت الأولى أن الأصوات التى يحدثها الأطفال الأمريكيين تفوق بكثير تلك التى تحدثها مجموعة الأطفال الزنوج ، فى حين لم تظهر الدراسة الثانية هذه الفروق بين البيض والزنوج .

وفيما يتعلق بنظام تتابع المكتسبات اللغوية ، أشارت الدراسات إلى أن هذا النظام يكون ثابتا Fixed Sequence بغض النظر عن العوامل التى تؤثر فى اكتساب اللغة فى البيئات الثقافية المختلفة. فقد وجد جاكسون Jackson فى دراساته المختلفة ، نفس مراحل التطور اللغوى السابق الاشارة اليها وترتيب

ظهور المهارات اللغوية لدى الأطفال فى كل من : السويد والنرويج والدنمرك ويوغوسلافيا وروسيا وبولندا وهولندا واليابان (Mccarthy , 1954) .

١١ - عمر الأفراد المحيطين بالطفل

تشير نتائج الدراسات فى هذا المجال ، إلى أن التطور اللغوى للطفل الذى يعيش بالدرجة الأولى من أشخاص بالغين يكون أسرع من تطور قرنائه من الأطفال الذين يعيشون مع أطفال مقاربين له فى العمر الزمنى . وقد اتضحت هذه النتيجة فى دراسة سميث Smith عام ١٩٣٥ (هدى برادة ، فاروق صادق، ١٩٧٨) وقد فسرت سميث هذه النتيجة فى ضوء أن الطفل الذى يرافق الاشخاص البالغين باستمرار ، نجده يحاول تقليدهم ، ونتيجة لذلك فإنه يتعود على استخدام لغة أكثر نضجاً وتطوراً ويتوصل للاستخدام الصحيح للغة . ويمكن اعتبارا الطفل الوحيد حاله من المؤشرات التى تؤكد نتائج مثل هذه الدراسات .

وفى الجانب الآخر ، هناك من الدراسات ما يتعارض من وجهة النظر السابقة ، حيث أوضحت هذه الدراسات أن الطفل ذو الترتيب الميلادى الثانى أو الثالث (بعد الأول) فى الأسرة يستخدم عدد من الكلمات (يصل الى الضعف) يفوق بكثير عدد الكلمات التى يستخهدمها الطفل الأول عند نفس العمر . ويميل البعض إلى تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الأطفال يستطيعون فهم غيرهم من الأطفال بسهولة تفوق قدرتهم على فهم لغة الأفراد البالغين ، حيث يستخدم الأفراد البالغين لغة أكثر نضجا ، وتفوق بكثير مستوى لغة الطفل (ليلى كرم الدين، ١٩٨٩) .

١٢- تعدد اللغات التى يتعلمها الطفل

مما لا شك فيه أن اللغات الأجنبية* أخذت تحتل أهمية بارزة فى العصر الحديث . فقد أصبح تعلم اللغات يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع التقدم والتطور الذين نسعى نحوهما جاهدين . لأنه لا يمكن لثقافة ما أن تسير لوحدها بمعزل عن الثقافات الأخرى ، فلا بد من التمازج بين ثقافات العالم المختلفة ، واللغة هى الوسيلة المثلى لنقل الأفكار والتكنولوجيا من العالم المتقدم .

وأمام هذا المطلب ، ظهرت قضية تربوية هامة تدور حول مدى إمكانية تعلم الطفل لغتين Bilingualism فى نفس الوقت ، والآثار التى يمكن أن تترتب على ذلك ، كما يتعلق أيضا بالوقت المناسب لتعلم اللغة الثانية ، وعن أفضل الطرق فى تعلم اللغة الثانية .

ومنذ أن ظهرت هذه القضية التربوية ، وتشعبت منها هذه التساؤلات ، بدأت الدراسات العلمية محاولاتها فى الاجابة عليها . وظهرت حتى الآن إيجابات وإتجاهات متعددة . فقد حاول سيدل Seidle فى دراسة له عام ١٩٣٧ دراسة العلاقة بين تعلم لغتين ونسبة ذكاء الأطفال الايطاليين . ووجد أن الأطفال الذين يتعلمون لغتين قد حصلوا على نسبة ذكاء تقل بمقدار ٥-٦ درجة عند المتوسط على اختبارات الذكاء اللفظية . كما وجد أن مستواهم على اختبارات الذكاء العملية زادت بمقدار ١٠-١٢ درجة عن مستواهم على اختبارات الذكاء اللفظية.

وقد قام ترافيز وجنسون Travis & Johnson بدراسة عام ١٩٣٧ استهدفت دراسة العلاقة بين تعلم لغتين فى الصغر وبعض المشكلات اللغوية

* اللغة الأجنبية هنا تعنى أية لغة أخرى غير اللغة الأصلية فى مجتمع معين .

ومنها التهته Stuttering . وتراوح العمر الزمنى لأفراد العينه بين ٤-١٧ سنة، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الاطفال تتعلم لغة واحدة ومجموعة أخرى مساوية لها فى العدد تتكلم لغتين . ووجد الباحثان أن نسبة من يعانون من مشكلات لغوية فى العينة الأولى (لغة واحدة) تصل إلى ٨ر١٪ ، بينما بلغت هذه النسبة لدى أفراد العينه الثانية (تعلم لغتين) إلى ٨ر٢٪ .

وقد نشر و.ف ليوبولد W. F. Leopold عدة دراسات حول علاقة تعلم اللغتين بالتطور اللغوى للاطفال . وتعد دراساته هذه من نوع ما يسمى بدراسات الحالة Case Study ، وقد أجريت على بناته الثلاثة حيث نشأن فى بيئة اجتماعية يسمعن فيها اللغة الانجليزية والالمانية . وقد حرص فى هذه الدراسات (عام ١٩٣٩، ١٩٤٧، ١٩٤٩) تسجيل التقارير اليومية والتسجيلات الصوتية والحصيلة اللغوية لهن. ومن الملاحظات الطريفة التى أشار إليها فى دراسته عام ١٩٤٩ أن احدى بناته حاولت تكوين أداة لغوية واحدة بدمج اللغتين معا فى البداية حتى تتمكن من عملية التواصل ، وأشار أيضا إلى أنها لم تتمكن من وضع الحدود الفاصلة بين اللغتين إلا فى مرحلة متقدمة من عمرها .

وفى نفس الاتجاه قدمت م.أ.سميث M.E. Smith دراستان عامى ١٩٣٥ و ١٩٣٩، ولهما أهمية كبيرة فى مجال تطور اللغة لدى الأطفال الذين يتعلمون لغتين فى نفس الوقت . وقد اشتملت عينة الدراسة الأولى على ثمانية أطفال من أسرة واحدة يستمعون اللغة الانجليزية والصينية فى نفس الوقت داخل الاسرة . وقد أشارت هذه الدراسة إلى ثلاث نتائج أساسية ، الأولى : من الأفضل للطفل عند تعلم اللغتين ، أن يتلقاهما من مصادر مختلفة ، بمعنى أنه يجب على الفرد الراشد داخل الاسرة أن يتعامل مع الطفل بلغة واحدة . والثانية : أن انتقال

الطفل من بيئة تتحدث لغة واحدة إلى بيئة أخرى تتحدث لغتين يكون له اثاره الضاره وبعيدة المدى على التطور اللغوى للطفل. والثالثة : أن مثل هذه التغييرات البيئية (من بيئة تتحدث لغة واحدة إلى بيئة تتحدث لغتين) تكون أكثر تأثيراً على الطفل عندما يتراوح عمره بين ١٢-١٨ شهراً ، وتكون أقل خطوره على الطفل الذى يكون قد اكتسب سهولة ومرونة فى استخدام اللغة.واشتملت عينة الدراسة الثانية على ١٠٠٠ طفل من أجناس مختلفة ولكنهم جميعا يسكنون فى منطقة «هواى» وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأطفال قد فضلوا استخدام اللغة الانجليزية ، حتى أولئك الأطفال الذين يسمعوا الانجليزية فى أضيق الحدود استخدموا الكلمات الانجليزية فى ٥٠٪ من استجاباتهم وحديثهم مع الآخرين . أما المجموعة الكلية فقد استخدمت اللغة الانجليزية فى ٨٨٪ من أحاديثهم واستجاباتهم للآخرين . كما وجدت سميث بصفة عامة، أن الأطفال الذين يتحدثون لغتين ، كان تطورهم اللغوى متأخر عند دخولهم إلى المدرسة ، فكان مستواهم يعادل مستوى أطفال عاديين (يتعلمون لغة واحدة) عمرهم ٣ سنوات .

وفى مجال التراث السيكولوجى حول هذه القضية ، مازلنا نشعر بندرة البحوث العربية أو انعدامها ، على الرغم من أنها قضية عالمية يجب أن تحظى بمزيد من الإهتمام ، وإن بدا هذا الاهتمام يظهر فى الوجود العربى ، ولكنه ما زال لم يفصح عن نتائجه البحثية . وإننا لنوجه الدعوة إلى الباحثين فى المجال السيكولوجى بصفة عامة وفى مجال علم النفس اللغوى بصفة خاصة وكذلك فى المجال اللغوى إلى الاهتمام بهذه القضايا، حتى نستطيع أن نجيب على التساؤلات التى تدور حول فائدة أو أضرار تعلم لغتين فى وقت واحد ، وعن العمر الزمنى المناسب لحدوث مثل هذا التعلم ، وعن أنسب الظروف لحدوث هذا التعلم ، وأفضل الطرق التى تحقق ذلك التعلم . وقد نجد فى كل ذلك أو بعضه ما يساعدنا على تحديد العلاقة بين تعلم اللغتين والتطور اللغوى للطفل .

التطبيقات التربوية
لرعاية النمو اللغوى للطفل

هناك مجموعة من الممارسات التربوية التي يجب أن يتبعها الاباء والمربون من أجل تحقيق أفضل المستويات الممكنة للنمو اللغوى للطفل ، ومن هذه الممارسات نذكر الأساليب الآتية :

- الاهتمام باللغة فى المنزل اهتماماً يعكس قدرها الكبير ، كى يشب الطفل وهو يعتز بلغته ، مقبلاً على تعلمها ، مفتخراً بالتحدث بها . ولذا ، يجب أن نشجع الطفل الرضيع على استخدام اللغة وعدم إجابة مطالبه بمجرد الاشارة إلى ما يحتاج إليه لاشباع رغباته المتعددة المتغيرة .

- إعتماد اللغة الفصحى المبسطة هى اللغة الرسمية فى المؤسسات التعليمية، خاصة فى المراحل الدراسية الأولى ، وعدم ترك اللغة العامية واللهجات المحلية تطغى فى التعليم على اللغة الفصحى .

- تشجيع الأطفال على الكلام والتحدث والتعبير الحر الطليق ، مع مرعاة الاستعمال الصحيح للكلمات عن طريق تنمية عادة الاستماع والقراءة ، وأن نعطى الفرصة لأطفالنا لكى يتكلموا أو يكتبوا حول خبراتهم ، أى يعبرون عن أنفسهم باللغة . كما يجب أن تعطى لهم الفرصة لوصف الاحداث ، بهدف تشجيع التصور الرمزى اكثر من الاستحضار المصور .

- ضرورة أن يكون بداية التعليم فى مدارس تتحدث باللغة الأم ، كى يستطيع الطفل أن يكتسب اللغة ويتشربها بشكل صحيح ، وسليم ، ليصبح قادراً على مواصلة تعلمه لها بقوة وصلابة وخلو من أى نقص .

- ضرورة الاهتمام بالصحة العامة للطفل ، وخاصة سلامة جهازه الكلامى ، وسلامة حواسه ، وخاصة حاسة السمع ، وعلاج أى خلل أو عيب يعانى منه الطفل . والاكتشاف المبكر لأمراض الكلام مثل اللجلجة والتهته واللثغة والفأفأة وصعوبات الوضوح فى النطق .. الخ حتى يمكن علاجها إن أمكن .

- يجب أن نعمل على تلافى عيوب النطق والكلام منذ البداية بقدر الامكان، مع مراعاة تقديم النماذج الكلامية الجيدة التى تعتبر أساسا للنمو اللغوى فى المنزل والمدرسة . ومن الضرورى كذلك ألا يتأخر علاج أى خلل لفظى فى لغة الطفل ، لأن مثل هذا التأخير يعمل على تثبيت الخطأ ، مما يصعب معه تصحيحه أو إزالته . وتجب الاشارة هنا إلى أنه يجب أن يكون علاج الخلل فى لغة الطفل فى المدرسة عاماً من جميع المدرسين ، وألا يقتصر على مدرس اللغة العربية ، وإن كان أقدر من غيره على القيام بهذه المهمة .

- الاهتمام بسعة قائمة المفردات وطول الجملة وسلامتها والابانة وحسن النطق، مع التأكيد على عدم الاسراف فى تصحيح أخطاء الأطفال اللغوية ، حتى لا يؤدى ذلك إلى شعور الطفل بالفشل ، ومن ثم يجب اتباع طريقة تربوية سليمة فى تصحيح هذه الأخطاء .

مناهج دراسة اللغة وقياسها

من خلال مراجعة التراث السيكولوجى حول اكتساب اللغة عند الطفل ، يمكن أن نميز بين عدة طرق استخدمت فى دراسة اللغة . ومن هذه الطرق نذكر :

أ - طريقة الأساليب البيوجرافيه Biogrptical

ب - طريقة الأساليب الكمية «الإختبارات» Quanitative

حـ - طريقة الأساليب الاكلينيكية Clincal

وفى الجزء التالى سوف نلقى الضوء على كل من هذه الطرق ، مع الاشارة إلى الدراسات التى استخدمت كل طريقة .

أ - الطريقة البيوجرافية .

لعل من أقدم الطرق التى استخدمها الباحثون فى دراستهم للغة عند الأطفال، هى الطريقة البيوجرافيه . ذلك لأن التطور اللغوى يمكن دراسته بسهولة عن طريق الملاحظة المباشرة والتى لا يحتاج استخدامها إلى أجهزة أو أدوات خاصة .

وتعتمد هذه الطريقة فى العادة على إحصاء كلمات الطفل وأصواته وتعابيره Expressions بقدر الامكان . ولهذه الطريقة عدة أشكال بعضها يندمج من مناهج أخرى ، ومن هذه الاشكال (صالح الشماع ، ١٩٦٢) :

- ملاحظات متصلة على طفل معين أو عدد قليل من الأطفال منذ الولادة حتى أحد مستويات العمر أو حتى العام الثالث . ومن الدراسات على هذه الطريقة نجد : دراسة سترن Stern فى ألمانيا ، ودراسة جون ديوى فى أمريكا ، ودراسة جيوم فى فرنسا .

- طريقة الملاحظات الدورية Periodic Obsevation ، وهى ملاحظات تتفاوت فى مدتها . ومن أمثلة الدراسات على هذه الطريقة نجد : دراسة نيس ، ودراسة كركباتريك ، ودراسة جان بياجيه .

- طريقة الملاحظة على عدد كبير نسبياً من الأطفال ، مثل دراسات جيزل .

وعلى الرغم من قدم هذه الطريقة فى دراسة اللغة ومن ثراء مادتها العلمية وما أوحت به إلى الباحثين فى الميدان من أفكار بحثيه متعددة ، إلا أن قيمتها العلمية كانت محدودة كما شاب هذه الملاحظات من عيوب نذكر منها : أنها ملاحظات أجريت على عدد محدود من الأطفال ، وكانوا فى الغالب إما متقدمين فى النمو أو متأخرى فيه ، كما أن هذه التقارير كانت تكتب فى ظروف وملابسات مختلفة ومتعددة بحيث يصعب على الباحث تحديدها (حلمى خليل ، ١٩٨٧). كما أن الغالبية من هذه الدراسات كانت عرضة للتحيز وعدم الثبات ، حيث كانت فى المعتاد تجرى بواسطة الوالدين (ليلى احمد كرم الدين ، ١٩٨٩) . ويضاف إلى ذلك أن هذه الطريقة فى حاجة إلى وقت كبير للحصول على نتائج مؤكدة وعينات كبيرة معتمدة .

ولا شك أن هذه الطريقة إذا استعملها الباحث مع عدد كبير من الأطفال وفى حالات متطابقة Identiques تقريبا وبقدر الامكان فإنها يمكن أن تكون وسيلة ذات قيمة فى تحديد إرتقاء اللغة . ولذا ، فالدراسات الجديدة نسبياً فى هذا المجال ابتداء من الثلاثينات حاولت تجنب المشكلات وأوجه النقص التى ميزت الدراسات المبكرة ، كما اهتمت باستخدام طرق أكثر ضبطا واتخذت من

الاحتياطات ما يجعلها أكثر موضوعية واكثر دقة . ومن هذه الدراسات*: دراسة لو Low عام ١٩٣٦ ودراسة جيرجورى Gregorie عام ١٩٣٧، وسلسلة دراسات ليوبولد Leopold فى أعوام ١٩٣٩ و ١٩٤٧، ١٩٤٩، ودراسة لويس Lewis عام ١٩٥١ .

ب - الطريقة الكمية

لم يقف اهتمام الباحثين عند حد البحث النظرى فى اللغة ، بل ظهر فى نفس الفترة تقريبا وابتداء من عام ١٩٢٥ إهتمام بالدراسات الكمية ، حيث ظهرت سلسلة من الدراسات المثيرة ، والتى طبقت على أعداد كبيرة من الأطفال ، واستخدمت فيها عوامل الضبط العلمى لدراسة عينات ممثلة من الأطفال . وفى هذه الدراسات تم اخضاع عينات الاطفال لانواع من التحليل مثل : طول الاستجابة ، تعقد تركيب الجملة ، نسبة الأجزاء المختلفة من أقسام الكلام ، كما درست العلاقة بين هذه التحليلات وكل من عمر الأطفال ونوع الجنس ومهن الآباء والعمر العقلى للطفل (سيد غنيم ، ١٩٧١) .

ومن الدراسات الرائدة فى هذه الطريقة دراسة مكارثى عام ١٩٣٠ والتى قامت فيها بتسجيل ٥٠ استجابة مترابطة ومتتالية لكل من ١٤٠ طفلاً تراوحت أعمارهم بين ١٨ شهراً و ٥٤ شهراً . وقد أخضعت مكارثى النتائج لأربعة انواع من التحليلات هى :

---

* للحصول على معلومات اكثر عن هذه الدراسات يمكن الرجوع إلى:

Mc Carthy, D. Language Development In the Pre-School, N.Y: Mc Graw Hill, 1954.

- طول الاستجابة .

- مدى تعقيد تركيب الجمل.

- وظيفة الاستجابة .

- نسب الأجزاء المختلفة للكلام فى الاستجابة .

وقد أجريت دراسات أخرى على غرار دراسة مكارثى وإن كان بعضها قد أدخل بعض التعديلات والتطوير ، مثل دراسة سميث Smith عام ١٩٣٩ ودراسة يونج Young عام ١٩٤١ ومن الدراسات المعيارية Normative Studies التى حاولت تحديد معالم تطور لغة الطفل من الجوانب المختلفة نجد سلسلة دراسات جيزل Gessell أعوام ١٩٢٥، ١٩٢٨، ١٩٤٠ .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات الكمية أجريت بالطريقة المستعرضة وبالطريقة الطولية ، كما تضمنت محاولات عديدة لبناء وتصميم الاختبارات المقننة لقياس لغة الطفل ولقياس مهارات اللغة المختلفة . ومن أمثلة الاختبارات المقننة ، والتى استخدمت فى هذه الدراسات الكمية (ليل أحمد كرم الدين ، ١٩٨٩) :

- اختبارات التحصيل اللغوى Language Achievement

وقد صممت من قبل باحثين متعددين أمثال : يونج ١٩٤١.

- اختبار القواعد اللغوية والذى صممه جسبرسن Jesperson عام ١٩٣٣ .

- اختبار بيبدى المصور للحصيلة اللغوية

Peabody Picture Vocabulary Test (P.P.V.T)

- اختبار رينيل لتطوير اللغة

Reynell Developmental Language Scales (R.D.L.S)

- بطارية اختبارات الينويا للقدرات النفسية اللغوية

Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (I.T.P.A.)

حـ - الطريقة الاكلينيكية :

تستخدم الطريقة الاكلينيكية فى دراسة وتشخيص السلوك الفردى للافراد الانسانيين فى مراحل العمر المختلفة ، خاصة عندما ينحرف مسار هذا السلوك عن معاييره الطبيعية كما حددها العلماء . وقد استخدمت هذه الطريقة بنجاح كبير فى مجال دراسات الأطفال والمراهقين ، وفى علاج كثير من الاضطرابات السلوكية وما قد يصيب الطفل من عيوب فى النطق والكلام .

ولما كان المنهج الاكلينيكى بحاجة إلى كثير من البيانات حول المظهر السلوكى محور الدراسة ، فإن الحصول على هذه البيانات يتم عن طريق مناهج أخرى غير المنهج الاكلينيكى . ولعل هذا هو الذى دفع «جيزل» إلى الجمع بين عدة مناهج فى آن واحد وأوجد مركبا جديداً سماه «بمنهج التشخيص الارتقائى» Developmental Diagnosis، وقد تلافى فيه كثيراً من سيئات المناهج الأخرى .

ونتيجة لذلك لوحظ أن دراسات المشكلات اللغوية ومشكلات الكلام بكافة أشكالها وأنواعها قد إهتمت إهتماما كبيراً بالشخصية الكلية للفرد وديناميات المشكلات اللغوية . ومما تجب الاشارة إليه أن دراسة السلوك غير الطبيعى أو المرضى قد أسهمت بدرجة كبيرة فى إلقاء الضوء على السلوك الطبيعى السوى وساعدت على فهم التطور الطبيعى للقدرات اللغوية .

المشكلات المرضية للغة*

يرى المؤلف أنه كى تكتمل الصورة عن معالم التطور اللغوى لدى الطفل ، فإنه تجب الإشارة إلى المشكلات المرضية التى يمكن أن تعترض تطور اللغة . ويذكر ليوبولد عام ١٩٥٦ أن احتمال ظهور مثل هذه المشكلات يزداد زيادة كبيرة خلال فترة بداية الكلام لدى الطفل وأيضا عند دخولة إلى المدرسة أو دور الحضانة ورياض الأطفال . وأن خطورة هذه المشكلات لا تقتصر فقط على كونها تصبح مشكلة مرضية إذا ما تركت بدون علاج ، بل تتعدى ذلك إلى أن تصبح من العوامل المعوقة لتحقيق التوافق الاجتماعى والشخصى طوال حياة الفرد الإنسانى (Leopold , 1956) .

واتضحت هذه الآثار السلبية للمشكلات المرضية للغة فى عدة دراسات متعددة ، ففى دراسة «مرى ومرى» عام ١٩٥٠ ، اتضح أن مثل هؤلاء الأطفال قد يتصفون بالانطواء ويعيشون فى عالم خيالى من صنعهم أو قد يتصفون بالعدوان ، وعندما يتعرضون للنقد والسخرية يصبحون أكثر قلقا وعصبية (Merry & Merry , 1950) . وفى دراسة مسليدن وجلاسنر عام ١٩٤٧ ، اتضح أن ظهور هذه المشكلات مع بداية دخول المدرسة يمكن أن يؤثر على العملية التعليمية والقدرة على الإنجاز الأكاديمى وكذلك على تحقيق التوافق الاجتماعى داخل المدرسة (Missildine & Glasner , 1947). وفي دراسة مونكور عام ١٩٥١ اتضح أن هؤلاء الأطفال نادرا ما يصبحون من الشخصيات القيادية فى المجتمع أو فى إحدى مؤسساته ، هذا بالإضافة إلى أنهم أقل توافقا مع الآخرين (Moncur , 1951) .

---

* يمكن أن تقرأ عن هذا الموضوع بالتفصيل فى كتاب : المشكلات المرضية للغة – تشخيصها ، أسبابها ، وعلاجها. للمؤلف .

ومما تجب الإشارة إليه أن علماء نفس اللغة والمهتمين بها يطلقون أسماء مختلفة على مشكلاتها ، كما قدموا لها تصنيفات مختلفة . وعلى سبيل تصنف «مكارثى» (Mccarthy , 1954) هذه المشكلات إلى :

- الكلام الطفولى — Infantial (or Baby) talk
- تأخر الكلام — Delayed Speech
- عيوب النطق للغة — Articulatory Defects
- التهتهة — Stattering
- عدم القدرة على القراءة — Reading Disability
- عدم القدرة على الكتابة — Writing Disability
- عدم القدرة على التهجى — Spelling Disability

وقدم «ليوبولد» (Leopold , 1956) تصنيفاً آخر لهذه المشكلات ، حيث صنفها فى قسمين أساسيين هما : أخطاء الكلام Speech Errors وعيوب الكلام Speech Defects ويحتوى كل منهما على مجموعة من المشكلات الفرعية ، منها :

- لثغة اللسان — Lisping
- عدم وضوح الكلام (أو مضغفة)

Slurring or Indistinctivness of Speech

- التهتهة — Stuttering
- عدم الترتيب أو التشويش فى الكلام — Cluttering

ويصنف «بلوم ولاهى» (Bloom & Lahey , 1978) مشكلات اللغة على النحو التالى :

- مشكلات التأخر اللغوى .

- مشكلات فى شكل اللغة .

- مشكلات فى المحتوى اللغوى .

- مشكلات فى استخدام اللغة .

- مشكلات فى شكل أو محتوى أو استخدام اللغة أو العلاقة بينها .

ويرى مصطفى فهمى (١٩٧٥) أنه جرت العادة لدى الباحثين على أن يقسموا اضطرابات الكلام وعيوب النطق إلى قسمين هما : الأول : ويضم العيوب التى ترجع الصلة فيها إلى أسباب أو عوامل عضوية Organic . والثانى : ويضم العيوب التى ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية Funcational. وأن هناك تقسيماً آخر اكثر تفصيلاً لا يقوم فى أساسه على النظر إلى مصدر العلة Etio-logy ، بل يقوم على أساس المظهر الخارجى للعيب الكلامى . وعلى هذا الأساس ، فإن العيوب الكلامية تتخذ أشكالاً مختلفة ، منها :

- التأخر فى قدرة الطفل على الكلام .

- احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير ، وهذه المجموعة من الآمراض الكلامية معروفة باسم «الأفيزيا» Aphasia.

- العيوب الإبدالية ، وهى عيوب تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها Artilculation .

- الكلام الطفلى .

- الكلام التشنجى Spastic Speech .

- العيوب الصوتيه Voice Disorders .

- العيوب التى تتصل بطلاقة اللسان وانسيابه فى التعبير Fluency ، ومن أهم تلك العيوب الظاهرة المرضية المعروفة باللجلجة أو التهتهة .

- عيوب النطق والكلام ، الناتجة عن نقص فى القدرة السمعية أو القدرة العقلية .

وعلى أية حال ، وأيا كان التصنيف، فإن علماء علم النفس اللغوى والمهتمين باللغة ومشكلاتها ، يرجعون هذه المشكلات إلى نوعين من الأسباب هما :

الأول : ويتضمن مجموعة الأسباب العضوية الفسيولوجية ، ومنها التخلف العقلى ، وضعف السمع ، والعيوب فى أجهزة الكلام (اللسان ، والأسنان ، والفكين ، والحلق ، والحنجرة ، والشفاة) .

الثاني : ويتضمن مجموعة الأسباب البيئية التى يترتب عليها عدم التوافق النفسى والاجتماعى . ومن هذه الأسباب البيئة وجد أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات لغوية تتصف بيئاتهم بأنها تتميز باستخدام أساليب قاسية للتهذيب ، أو بوضع معايير صارمة وشديدة وطموحة للأطفال في مجال اللغة ، أو أنها تتميز باضطراب العلاقة بين الطفل وأى من الوالدين ، أو السيطرة والحماية الزائدة من قبل الوالدين ، ولذا ، فإن الاسباب الانفعالية التى تتعلق بعدم تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى وعدم تحقيق الأمن والطمأنينة من أهم الأسباب البيئية التى تكمن خلف مشكلات اللغة .

اللغة والتفكير

لقد شغلت العلاقة بين اللغة والتفكير اهتمامات كثير من المفكرين منذ أقدم العصور . فاعتبرها سقراط مفتاح التفكير وطالب مخاطبية أن يحددوا الألفاظ التى يستعملونها . واتخذها أفلاطون منهجاً للبحث فى مشكلات الفلسفة (محمود رشدى ، محمد عزت عبدالموجود ، حسن شحاته ، ١٩٨٤) .

وفى العصر الحديث نجد إهتماماً كبيراً بالبحث فى العلاقة بين اللغة والتفكير. وكل ما يهمنا فى هذا الصدد هو محاولة التعرف على الدور الذى يمكن أن تلعبه اللغة فى التفكير ، أهى من الضرورة بحيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدون استخدام اللغة ، أم أن اللغة غير ضرورية بحيث يستطيع الإنسان أن يفكر تفكيراً مجردا من الألفاظ ولا يحتاج إلى اللغة إلا حينما يريد أن يعبر عن هذه الأفكار ؟ وهل مهارات التفكير واللغة تنمو ككيانات منفصلة ، أم أنها ترتبط ببعضها منذ البداية ؟ وهل أحدهما يعتمد على الآخر؟ وهل يسبق أحدهما الآخر ؟

ولا يوجد حتى الآن بيان شامل للعلاقة بين اللغة والتفكير ، وكل ما فى الأمر أننا بصدد وجهات من النظر والتأملات التى تقوم على أساس دلائل بعض البحوث التى يصعب تجميعها . ورغم تباين هذه الوجهات من النظر ، ورغم أن العلاقة بين اللغة والتفكير كانت دائما موضع خلاف ، فإن الباحثين يكادون يتفقون جميعا الآن على أن هناك إرتباطاً بينهما .

ويرى واطسون Watson مؤسس المدرسة السلوكية ، أن التفكير هو اللغة. وفى ضوء ذلك فإن التفكير عبارة عن تناول الكلمات فى الذهن ، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية فى الحنجرة ، أو هو حديث داخلى يظهر فى الحركات

قبل الصوتية لأعضاء الكلام ، أى أن التفكير كلام ضمنى . وربما يكون ذلك هو الذى أدى بأصحاب المدرسة السلوكية فى مراحلها الأولى إلى رفض التسليم بوجود أى متغيرات وسيطية بين المنبهات والاستجابات (دينيس تشايلد ، ١٩٨٣) .

وهناك وجهة نظر أخرى - أقل تطرفا - سادت علم النفس الروسى ، وقد تزعمها «سيشنوف» Sechenov ، أبو الفسيولوجيا الروسية ومعلم «بافلوف» . كما تزعمها أيضا عالم النفس الروسى «فيجوتسكى» Vygotsky ، صاحب الكتاب المشهور فى هذا المجال ، بعنوان التفكير واللغة» Thought and Language .

وهذه الوجهة من النظر ترى أنه «عندما يفكر الطفل فهو يتكلم فى الوقت نفسه ، ذلك لأن التفكير الذى يمارسه الطفل فى سن الخامسة من العمر ينتقل بواسطة الكلمات ، وعن طريق اللسان والشفاه - أجزاء من أجهزة الكلام - ، وهو ما يصدق أيضا على تفكير الراشدين . وهكذا يرى علماء النفس الروسيين أن اللغة والتفكير مرتبطان تماماً بالطفولة . ولكن مع الارتقاء يصبح تفكير الفرد الراشد متحرراً من اللغة بطريقة ما . ويتحرر على الأقل من استجابات الكلام الصريحة والضمنية (Slobin , 1971) .

ويعتقد فيجوتسكى أن الكلام - لدى الطفل - يكون فى البداية اجتماعيا ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات وبعده الكلام الداخلى أو ما يمكن تسميته بالتفكير . وهو فى هذه الوجهة من النظر لا يتفق مع التصور السلوكى والتتابع التطورى لدى بياجيه (Foulkes , 1978) . كما يرى أن العلاقة بين التفكير والكلام تخضع لتغيرات كثيرة . وأن التقدم فى كل منهما لا يسير بطريقة

متوازية مع الآخر. إذ أن منحنيات نموهما تتلاقى وتتباعد ، وقد يستقيمان ويسيران جنبا إلى جنب ، وقد ينغمران لفترجة من الوقت ، ولكنهما يأخذان دائما فى التباعد مرة أخرى . وأن هذا يصدق سواء بالنسبة لتاريخ النشوء والتطور النوعى أو تطور نمو الفرد الإنسانى (فيجوتسكى ، ١٩٧٦) .

وينظر فيجوتسكى للكلام المتمركز حول الذات على أنه مرحلة انتقالية من الكلام الاجتماعى إلى الكلام الداخلى . وتدخيل الكلام (أى تحويله إلى كلام داخلى) يعنى أن عمليات التفكير تحدث وتوجه بدون الحاجة للكلام الصريح (جمعة سيد يوسف ، ١٩٩٠) . ويرى أنه من الناحية التخطيطة يمكن أن نتصور أن التفكير والكلام كدائرتين متقاطعتين . فى أجزائهما المتداخلة يتحد التفكير والكلام لينتجا ما يسمى بالتفكير الكلامى ، إلا أن التفكير الكلامى لا يتضمن بأى حال من الأحوال كل أشكال التفكير أو كل أشكال الكلام . فهناك منطقة كبيرة للتفكير لا تقوم على أى علاقة مباشرة بالكلام (فيجوتسكى ، ١٩٧٦) .

وفى نفس اتجاه فيجوتسكى ، يقدم بياجيه تصوراً للعلاقة بين التفكير والكلام يناقض تصور المدرسة السلوكية ، حيث يرى أن الإرتقاء المعرفى يحدث أولاً ثم يتبعه الارتقاء اللغوى ، وتنعكس آثار التفكير على لغة الطفل وتطورها. وأن تفكير الطفل ينمو من خلال تفاعل الطفل ومحتويات بيئته المادية والاجتماعية . وأن عمليات ارتقاء اللغة عند الطفل تنمو حسب مدى تدخلها فى عمليـــات التفاعل مع البيئة ، ولكنها لا تنمو عبر النمو العقلى للفرد .(Slobin , 1971)

وقد ميز بياجيه (Piaget , 1926) بين نوعين من الكلام ، الأول : يسمى بالكلام مركزى الذات Egocentric Speach ، والثانى : يسمى بالكلام

الاجتماعى Socialized Speach أو الكلام المكيف للمجتمع . ومن أهم الفروق بين كلا النوعين من الكلام ، ما يلى :

أ - أنه فى الكلام المركزى الذات لا يهتم الطفل بمعرفة من يتحدث إليه أو من يسمعه . فالطفل الصغير يتحدث إما إلى نفسه أو سعياً وراء السرور الذى يمكن ان ينتج من مشاركة الآخرين له . كما أن الطفل فى الكلام مركزى الذات لا يطلب من مستمعيه سوى الاهتمام الظاهرى لأنه ليس فى حاجة إلى التأثير فيهم أو إخبارهم بشىء .

ب - أما الكلام الاجتماعى ، فهو كلام يوجهه الطفل إلى مستمع معين ، وتؤخذ وجهة نظره فى الاعتبار عند الحديث ، حيث فى الكلام الاجتماعى يهدف الطفل المتحدث إلى التأثير فى المستمع واكثر من ذلك قد يحدث تبادل فى الأفكار .

وفى ضوء هذه الفروق بين الكلام مركزى الذات والكلام الاجتماعى ، يمكن القول بأن الكلام مركزى الذات يمكن أن يحدث من الطفل حتى ولو كان فى وسط مجموعة من الأفراد . وأن الكلام الاجتماعى يمكن ان يحدث من الفرد الراشد حتى ولو كان فى عزلة تامة عن الأفراد الآخرين . فالفرق الأساسى بينهما يكمن فى النقطة الاساسية التى تدور حول لمن يوجه الحديث أو الكلام ؟

ومما سبق ، يمكن القول بأن هناك اتفاق واختلاف بين بياجيه وفيجوتسكى حول الكلام المركزى الذات والكلام الاجتماعى ، ويلخص سيد غنيم (١٩٧١) أهم هذه النقاط فى الآتى :

أ - يتفق بياجيه مع فيجوتسكى على أن طفل الخامسة والسادسة، لديه قدر كبير من الكلام مركزى الذات . وأن هذا القدر ينخفض لدى الطفل مع التقدم فى العمر الزمنى .

ب - يختلف بياجيه مع فيجوتسكى حول مصير الكلام مركزى الذات . فيرى بياجيه ان الكلام مركزى الذات يختفى مع التطور الذى يمر به الطفل ويحل محله الكلام الاجتماعى ، فى حين يرى فيجوتسكى أن الكلام المركزى الذات لا يختفى وانما يتطور ويتحول الى نوع آخر من الكلام يسمى بالكلام الداخلى أو التفكير .

حـ - يعتقد فيجوتسكى أن بياجيه ظل بعيدا عن إدراك أهم خاصية أساسية للكلام مركزى الذات ، وهى علاقته بالكلام الداخلى (التفكير) ، حيث يرى أن وجهة نظر بياجيه فى الكلام مركزى الذات لم تكن مقنعه . ذلك لأن فيجوتسكى يرى بأن الكلام مركزى الذات مرحلة سابقة وضرورية على الكلام الداخلى وتؤدى إليه ، وأكثر من ذلك فهو يرى بأن الكلام مركزى الذات هو المفتاح الأساسى والحقيقى لفهم الكلام الداخلى ، كما أنه حلقة الاتصال بين اللغة بكافة مظاهرها (الكلام المنطوق والمظهر الدلالى للكلمات) وبين التفكير .

وهكذا ، فمن خلال استقراء التراث السيكولوجى حول العلاقة بين اللغة والتفكير ، نجد أن هناك اتجاهين متعارضين يدور الأول حول «أن اللغة والتفكير كلاهما شىء واحد» ولا داعى للتساؤل عن وجود علاقة بينهما لأنه لا يحق لنا أن نسأل عن العلاقة بين الشىء ونفسه ، وهذا الاتجاه يمثله أصحاب المدرسة السلوكية . ويدور الاتجاه الثانى حول «ضرورة الفصل بين اللغة والتفكير» ، حيث إن كل منهما - أى اللغة والتفكير - ينبع من أصول مختلفة . فهناك ما يمكن تسميته بالتفكير قبل اللغوى ، وهناك أيضا الكلام السابق على التفكير . وأن هذين النوعين يندمجان عندما يصل الطفل إلى المرحلة قبل الإجرائية . وأنه على الرغم من ذلك ، فإن عملية الاندماج بينهما لا تكون بصورة كاملة ، حيث

تستمر درجة من استقلال بعض جوانب التفكير واللغة . ومن خلال الاتجاهين السابقين والانتقادات الموجهة إلى كل منهما نبع اتجاه ثالث ، يرى أصحابه بأن اللغة والتفكير مترابطان ترابطا وثيقا ، وأنه لا ينبغى أن نحاول فهم أحدهما بمعزل عن الآخر . ذلك لأن اللغة هي الوعاء أو المظهر الخارجى الذى يقدم التفكير من خلاله ، وليس هذا فحسب ، بل إن اللغة هى أكثر الأدوات استخداما فى التعبير عن الأفكار ، كما يرى هذا الاتجاه بأنه لا ينبغى أن تؤخذ العلاقة بينهما على أنها علاقة سببية .

ومن الاتجاه الثالث «والذى يرى بأن اللغة والتفكير مترابطان ترابطا وثيقا ، ظهرت اتجاهات فرعية ثلاثة (جمعه سيد يوسف ، ١٩٩٠) هى :

الأول : يرى تغليب جانب التفكير فى التأثير على اللغة . حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير سابق على اللغة ، حيث يقتصر دورها في التعبير عما يدور فى الذات .

الثانى : يرى أصحابه أن اللغة أكثر تأثيرا في التفكير خصوصا لدى الجماعات فاللغة لا توجد فى فراغ . وأنها تستخدم فى نقل الأفكار وبناؤها . وأن النسق اللغوى ليس أداه لانتاج أو إعادة انتاج الأفكار المنطوقة ، وإنما هو المشكل لهذه الأفكار وهو المبرمج والموجه للنشاط العقلى للفرد ولتحليل الانطباعات وصياغة وحدات التفكير . وأن اللغات المختلفة تؤثر فى التفكير بطرائق مختلفة .

الثالث : وهو اتجاه توفيقى للاتجاهين الفرعيين السابقين ، حيث يحاول ان يقدم حلاً وسطا للعلاقة بين اللغة والتفكير ، ويتحاشى الانتقادات الموجهة إلى كل منهما . ويرى أصحاب هذا الاتجاه ان العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر ،

فكل منهما يؤثر فى الآخر ويتأثر به . فنحن لا نستطيع أن نفكر دون استخدام اللغة ، كما أننا لا نستطيع ان نتكلم عن أشياء لا نملك القدرة على التفكير فيها .

ولعل الاتجاه التوفيقى الأخير ، يفتح مجالات متعددة للدراسة فى مجال سيكولوجية اللغة والتفكير ، وعلى سبيل المثال البحث عن وسائل تتسم بالموضوعية والدقة لقياس العلاقة التأثيرية المتبادلة بينهما ، وعن الاضطرابات وانحرافات المسار التى يمكن ان يتعرض لها كل منهما ، وعن مدى ارتباط الاضطراب فى احدهما بحدوث اضطراب فى الآخر .

المراجع العربية

١ - أبو الفتح عثمان بن جنى — الخصائص «حـ١» (تحقيق محمد على النجار) القاهرة : دار الكتب المصرية ، ١٩٥٢ .

٢ - احمد عزت البيلى . — اتجاهات التحليل الفونولوجى فى المدارس اللغوية المعاصرة مع محاولة تطبيقه على اللغة العربية . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية دار العلوم جامعة القاهرة ، ١٩٨٠ .

٣ - أرنوف ويتيج — مقدمة فى علم النفس (راجع الترجمة : عبدالسلام عبدالغفار) ، القاهرة : دار ماكجرو هل للنشر ، ١٩٨٣ .

٤ - بسام بركة . — اللغة والبنية الاجتماعية . مجلة الفكر العربى المعاصر ، بيروت : مركز الانماء القومى ، العدد ٤٠ ، ١٩٨٦ ، ٦٦-٧٩ .

٥ - بول مسن ، جون كونجر ، جيروم كاجان. — أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ترجمة : أحمد عبدالعزيز سلامة). الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٦ .

٦ - جان بياجيه — اللغة والفكر عند الطفل (ترجمة : احمد عزت راجح) ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٥٤ .

٧ - جمعه سيد يوسف — الدراسة النفسية للغة ، فى : عبدالحليم محمود السيد وآخرين فى علم النفس العام . القاهرة: دار آتون للطباعة والنشر ، ١٩٨٨ ، ٢٦٦-٣٠٢ .

٨ - ________ — سيكولوجية اللغة والمرض العقلى - سلسلة عالم المعرفة ، الكويت : المجلس الوطنى

للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٤٥، يناير ١٩٩٠ .

٩ - حامد عبدالسلام زهران — علم نفس النمو (ط٤) . القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٧.

١٠- حلمى خليل — اللغة والطفل - دراسة فى ضوء علم اللغة النفسى. الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧ .

١١- دينيس تشايلد — علم النفس والمعلم (راجع الترجمة : عبدالعزيز القوصى). القاهرة : مؤسسة الأهرام ، ١٩٨٣.

١٢- سعد جلال — علم النفس الاجتماعى ، الاسكندرية : دار المعارف ، ١٩٨٤ .

١٣- سيد محمد غنيم — الفكر واللغة عند الطفل . مجلة عالم الفكر ، العدد الأول ، المجلد الثانى ، ١٩٧١ .

١٤- صالح الشماع — ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٦٢ .

١٥- عبدالرحمن بن خلدون — المقدمة . بيروت : دار إحياء التراث العربى ، ١٩٨٢ .

١٦- عبده الراجحى — فقه اللغة فى الكتب العربية . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ .

١٧- عبدالمقصود عبدالكريم — الطفل : كيف يكتسب اللغة. مجلة العربى ، الكويت : وزارة الاعلام ، العدد ٣٦٥، ١٩٨٩، ١٦٢-١٦٦.

١٨- فتحى على يونس ،محمود كامل الناقه، على أحمد مدكور، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١

١٩- كريم زكى حسام الدين اصول تراثيه فى علم اللغة (ط٢). القاهرة : الانجلو المصرية، ١٩٨٥ .

٢٠- كالفن هول علم النفس عند فرويد (ترجمة: احمد عبدالعزيز سلامة وسيد عثمان) . القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٦٧ .

٢١- ل.س. فيجوتسكى التفكير واللغة (ترجمة : طلعت منصور). القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٦.

٢٢- ليلى أحمد كرم الدين اللغة عند الطفل (سن ما قبل المدرسة). القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس ، ١٩٨٩.

٢٣- محمد حماسة عبداللطيف النحو والدلالة : مدخل لدراسة المعنى النحوى الدلالى . القاهرة : مطبعة المدينة ، ١٩٨٣.

٢٤- محمد خلف الله احمد الطفل من المهد إلى الرشد (ط١). القاهرة : المطبعة الرحمانية ، ١٩٣٩ .

٢٥- محمد خالد الطحان ، سيد طواب، نبيل على محمود، أسس النمو الانسانى. دبى: دار القلم ، ١٩٨٩

٢٦- محمد رفقى عيسى فى النمو النفسى - آراء ونظريات. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١ .

٢٧- محمد عماد الدين اسماعيل الأطفال مرآة المجتمع . سلسلة عالم المعرفة ، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٩٩ ، مارس ١٩٨٦ .

٢٨- محمود رشدى خاطر، محمد عزت عبدالموجود، حسن شحاته، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة : مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤.

٢٩- محمود فهمى حجازى مدخل إلى علم اللغة. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ .

٣٠- محمود فهمى حجازى علم اللغة العربية : مدخل تاريخي مقارن فى ضوء التراث واللغات السامية ، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، د.ت .

٣١- مصطفى سويف الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى - دراسة ارتقائية تحليلية (ط٣). القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٠.

٣٢- مصطفى فهمى أمراض الكلام (ط٥). القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٧٥ .

٣٣- ماريو باى أسس علم اللغة (ترجمة وتعليق : أحمد مختار عمر). القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣ .

٣٤- محى الدين توق ، عبدالرحمن عدس أساسيات علم النفس التربوى . أبوظبى: مكتبة المكتبة ، د.ت .

٣٥- ميشال زكريا المكون الدلالى فى القواعد التوليدية والتحويلية. مجلة الفكر العربى المعارصر ، بيروت : مركز الانماء القومى ، العدد ١٨/١٩، ١٩٨٢، ٢٥-٣٠.

٣٦- ــــــــــــ الألسنية (علم اللغة الحديث) - المبادىء والاعلام . بيروت : المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ .

٣٧- نايف خرما ، على حجاج اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها . سلسلة عالم المعرفة ، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٨ .

٣٨- هادى نعمان ثقافة الأطفال . سلسلة عالم المعرفة ، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٢٣، مارس ١٩٨٨ .

٣٩- هدى براده ، فاروق صادق بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية ، ١٩٧٨ .

Foreign References

1 - **Bloom , L. & Lahey,** M. Language Development and Language Disorders. N-Y: John wiley & Sons, 1978.

2 - **Carroll, J. B.** Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Teaching. TESOL Quarterly , 1971, 5, 102.

3 - **Chomsky, N.** Review of B.F. Skinners Verbal Behavior. Language, 1959, 35, 28-58 .

4 - -------------- Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass : MIT Press, 1965.

5 - **Erikson** , **E.H.** Childhood and Society (2nd ed.). N-Y: W.W. Norton & Co., 1963 .

6 - -------------- Identity, Youth and Crisis. N-Y: W.W. Norton & Co. 1968 .

7 - **Foulkes, D.** A Grammar of Dreams. N-Y: Basic Books, 1978.

8 - **Furth , H.G.** Piaget and Knowledge Theoretical Foundations . Englewood Cliffs, N-J: Prentice - Hall, 1969.

9 - **Halliday , M.** Explorations in the Functions of Language. London : Edward Arnold, 1973 .

10- **Halliday , M.** Learning How to Mean . London : Edward Arnold, 1975.

11- **Hurlock** , E. Developmental Psychology (3 rd ed.). N-Y: Mc Graw - Hill, 1968 .

12- **Hymes, D.** On Communicative Competence . Paper given at the research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, held at Yashive University 1966. Reprinted in Pride and Holmes (eds.) SocioLinguistics. U.K.: Penguin , 1972.

13- --------------- Models of Interaction of Language and Social Setting . Journal of Social Issues, 1967, 33 (2), 8-28 .

14- ---------------- Models of the Interaction of Language and Social Life. In J.J. Gumperz & D. Hymes (eds) Directions in SocioLinguistics: The Ethnography of Communication. N-Y: Holt, Rinehart & Winston , 1972, 35-71.

15- **Kaplan - Sanoff, M. & Yablans - Magid, R.**

Exploring Early Childhood : Readings in Theory and Practice . N-Y: Macmillan Publishing Co., Inc., 1981.

16- **Kohliberg, L.** Moral Development and the Education of Adolescents. In : R.F.Purnell (ed.) Adelescents and the American high School. N-Y: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

17- **Lawton , D.** Social Class, Language and Education. London : Routledge and Kagan Paul , 1968 .

18- **Leopold , W.F.** Development of Speech . In : E. B. Hurolk Child Development. N-Y: Mc Graw-Hill, 1956, 171-198 .

19- **Lenneberg, E.** The Biological Foundations of Language. N-Y: John Wiley & Sons, 1967 .

20- **Mccarthy , D.** Language Development In the Pre-School. In : R.G. Barker, I.S. Kounin & H.F. Wright Child Behavior and Development. N-Y: Mc Graw Hill, 1954.

21- **Miller, G.A.** Language and Communication. N-Y: Mc Graw - Hill, 1951.

22- **Miller, G.A. & Mcheill, D.** Psycholinguistics. In: G. Lindzey (ed.) Handbook of Social Psychology. New-Delhi : Amierican Publishing Co. PVT Ltd, vol. 3, (2nd ed.), 1975, 666-764.

23- **Muuss, R.E.** Theories of Adolescence (4th ed.). N-Y: Random House, 1982.

24- **Piaget, J.** The Language and Thought of the Child. N-Y: Harcourt, Brace & World, 1926 .

25- **Sapir, E.** Language . N-Y: Harcourt, Brace & world Inc., 1921.

26- **Saville - Troike, M.** The Ethnography of Communication. Oxford : Basil Blackwell, 1982.

27- **Skinner , B.F.** Verbal Behavior . N-Y: Appleton-Century - Crofts, 1959 .

28- **Slobin , D.I.** Psycholinguistics . London: Scott - Foresman and Comp. Glenview, Illinois , 1971.

29- **Vygotsky , L.S.** Thought and Language (Translated by E. Haufmann & C. Vakar) MIT Press, Combridge : Massachusetts, 1962.

30- **Wilkins, D.A.** Linguistics in Language Teaching . London : Edward Arnold , 1972.

31- **Wright, D. S., Taylor, A, Davies, D.R., Sluckin, W., Lee, S.N. & Reason, J.T.** Introducing Psychology : An Experimental Approach. London : Richard Clay Ltd, Benguin Books, 1970.

المحتويات

المحتويات

الموضـــــــوع	الصفحة

☆ ☆ ☆

تم بحمــد الله

رقم الايداع

٩٥ /٢٣٨٨

ترقيم دولي: I. S. B. N. 977 -5077 - 20 - 6

عامر للطباعة والنشر بالمنصورة